



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

ORIOSVALDO DE COUTO RAMOS

A PLATAFORMA VIRTUAL *ECATHS*: ARTICULAÇÕES ENTRE O
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E AS
POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO DIGITAL

Linha de Pesquisa: Tecnologias contemporâneas e ensino

JOÃO PESSOA, PB

2017

ORIOSVALDO DE COUTO RAMOS

**A PLATAFORMA VIRTUAL *ECATHS*: ARTICULAÇÕES ENTRE O
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E AS
POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO DIGITAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de concentração: Linguística

Linha de pesquisa: Tecnologias Contemporâneas e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Denilson Pereira de Matos

JOÃO PESSOA, PB

2017

R175p Ramos, Oriosvaldo de Couto.
A plataforma virtual *Ecaths*: articulações entre o ensino e
aprendizagem de língua inglesa e as possibilidades de
letramento digital / Oriosvaldo de Couto Ramos. - João
Pessoa, 2017.
115 f.: il. -

Orientador: Denilson Pereira de Matos.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHLA

1. Educação. 2. Letramento digital. 3. Língua Inglesa -
ensino. 4. Plataforma virtual *Ecaths*. 5. Ambientes virtuais de
aprendizagem – AVA. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
ORIOSVALDO DE COUTO RAMOS


Aos quatro dias do mês de abril de dois mil e dezessete (04/04/2017), às dez horas, realizou-se na Sala do VALPB/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada "*A plataforma virtual ECATHS: articulações entre ensino/aprendizagem de língua inglesa e as possibilidades de letramento digital*", apresentada pelo mestrando **ORIOSVALDO DE COUTO RAMOS**, Graduado em LETRAS pela FABEJA/PE, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O Prof. Dr. Denilson Pereira de Matos (MPLE/UFPB), na qualidade de Orientador, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte as Profas. Dras. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (MPLE/UFPB), Ivone Tavares de Lucena (UFPB) e Ana Cristina de Sousa Aldrigue (MPLE/UFPB – Suplente). Dando início aos trabalhos, o Senhor Presidente, Prof. Dr. Denilson Pereira de Matos, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao Mestrando para apresentar uma síntese de seu Trabalho, após o que foi arguido pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final, ao qual foi atribuído o conceito APROVADO. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pelo Senhor Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 04 de abril de 2017.



Prof. Dr. Denilson Pereira de Matos
(Presidente da Banca Examinadora)



Prof. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
(Examinadora)



Prof. Dra. Ivone Tavares de Lucena
(Examinadora)

Prof. Dra. Ana Cristina de Sousa Aldrigue
(Examinadora Suplente)

DEDICATÓRIA

Sem eles nada seria possível. Aos meus pais do coração, a quem devo tudo o que sou e tenho, Maria Ramos Couto de Oliveira e Manuel Couto de Oliveira (*In memoriam*) dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela fé, coragem e força para superar os obstáculos que atravessam meu caminho.

À minha família, minha mãe biológica, meus irmãos e irmãs, biológicos e do coração, cunhado, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas que estão sempre na torcida pelas minhas conquistas. Muito obrigado por fazerem parte da minha trajetória nesse plano.

Ao Professor Dr. Denilson Pereira de Matos, meu orientador, por acreditar na relevância da minha pesquisa, por confiar na minha capacidade e pela paciência, apesar da minha “teimosia”, e pelos “puxões” de orelha, pertinentes, agradeço “*ab imo corde*”.

Um agradecimento muito sincero e respeitoso à professora Dra. Marineuma de Oliveira C. Cavalcanti, pelas contribuições desde a apresentação do meu pré-projeto de pesquisa, pelo meu envolvimento no mundo dos letramentos, pela parceria em congressos, orientações na banca de qualificação e participação na banca da defesa.

À professora Dra. Ivone Lucena pela disponibilidade em aceitar participar da nossa banca de defesa de pesquisa do Mestrado em Linguística e Ensino.

À professora Dra. Eneida Dornelas, por suas qualidades intelectuais e pelas valorosas orientações durante a banca de qualificação que enriqueceram nossa pesquisa.

A todos os professores e professoras do Mestrado: Dra. Ana C. Aldrigue, Dra. Francisca Terezinha Oliveira Alves, Dra. Josete Marinho, Dra. Mônica Mano Trindade, Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, Dra. Juliene Pedrosa, Dra. Marianne C. B. Cavalcate, Dra. Roseane Batista F. Nicolau, Dr. João Wandenberg G. Maciel e demais colaboradores, pela dedicação e ensinamentos enriquecedores para o estudo da linguística e do ensino.

À equipe de coordenação do MPLE, Dr. Demerval da Hora, Dra. Mônica Mano trindade, Dra. Juliene Pedrosa e, em especial a Dra. Vera Lima, secretária do curso, que esteve

sempre pronta para nos atender, seja presencial ou virtualmente, obrigado pela dedicação.

À UFPB pela seriedade com que ministrou esse curso.

Ao Sr. Francisco (Seu Chico), colaborador sempre pontual e íntegro na sua função.

Ao grupo Teoria Linguísticas de Base (TLB), especialmente a Amanda Brito, Cleber Lemos e Walbérico Costa, cujas contribuições foram significativas para esta pesquisa.

À minha colega e amiga do MPLE, Terezinha Fernandes, que por sua postura moral e extrema capacidade esteve sempre pronta a ajudar os amigos nos momentos de necessidade, um agradecimento superespecial.

Às minhas primeiras amizades feitas no mestrado: Fábria Sena e Ketlen Oliveira e aos demais colegas do curso deixo um beijo no coração pelos bons momentos vividos, pelo o incentivo e colaboração.

Aquele que se revelou amigo, irmão e parceiro, Vlamir Duarte, pelas portas e coração abertos para me fazer sentir acolhido durante essa travessia, nem sempre fácil. Agradeço “*ex toto corde*”.

À equipe gestora da Escola de Referência em Ensino Médio Padre Antônio Barbosa Junior, na pessoa da Professora Sandra Araújo por permitir realização de nossa pesquisa e aos meus amigos e colegas de trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Por fim, meu agradecimento a todos que foram e que são ou serão meus alunos e, sobretudo aos estudantes que contribuíram voluntariamente para este estudo. São eles os responsáveis pelo meu desejo de melhorar sempre.

Agradeço, antecipadamente, os que lerem e derem continuidade a esta pesquisa no intuito de aprofundá-la...

RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida na Escola de Referência em Ensino Médio Padre Antônio Barbosa Júnior - EREMPABJ, envolvendo o uso da Plataforma Virtual *Ecaths* como apoio ao ensino presencial na educação básica. O objetivo central deste trabalho é descrever o ambiente virtual da plataforma *Ecaths* e as viabilidades de suas ferramentas para o ensino e aprendizagem da língua inglesa e as possibilidades de construção do letramento digital dos discentes. O referencial teórico utilizado baseou-se nas concepções de Rapaport (2008); Holden (2009); Paiva (2012) e Carvalho e Braga (2012) para o ensino da Língua Inglesa; os conceitos de letramento de Soares (2002) e Kleiman (1995), letramento digital, Buzato, (2006); Coscarelli (2014, 2016); Kenski (2015), Lemos e Matos (2016); TIC em educação: Matos e Rodrigues (2013); Moran (2000, 2013); Prensky (2001); Toktov (2003) entre outros. A reflexão em torno das possibilidades pedagógicas adotadas para o estudo de caso gerou dados e análises capazes de contribuir não apenas para o aprimoramento da disciplina estudada, como também para subsidiar qualquer outro professor que deseje utilizar o ambiente virtual da plataforma *Ecaths* em outros contextos de ensino e de aprendizagem. Para atingir o objetivo, no decorrer da pesquisa, foram realizados testes escritos e questionários para a geração dos dados. Ao apresentar os dados utilizou-se uma análise qualitativa combinada com elementos de análise quantitativa, complementada pelas observações do professor-pesquisador. Ao término, vislumbramos que a experiência realizada está estreitamente relacionada com as teorias sociointeracionistas que consideram a interação, seja com o sujeito ou com o objeto, premissa para aprendizagem efetiva tanto dos aspectos mais estruturais quanto funcionalistas da língua inglesa, bem como possibilitadora de letramento digital.

Palavras-chave: Língua inglesa. AVA. Letramento digital. Plataforma virtual *Ecaths*.

ABSTRACT

This research describes and analyzes a pedagogical experience developed at the *Escola de Referência em Ensino Médio Padre Antônio Barbosa Júnior - EREMPABJ*, involving the use of the Virtual Platform Ecaths as a support to face-to-face teaching in basic education. The main objective of this work is to describe the virtual environment of the Ecaths platform and the feasibility of its tools for the teaching and learning of the English language and the possibilities of building the digital literacy of the students. The theoretical framework used was based on the conceptions of Rapaport (2008); Holden (2009); Paiva (2012) and Carvalho and Braga (2012) for the teaching of the English Language; The literacy concepts of Soares (2002) and Kleiman (1995), digital literacy, Buzato, (2006), Coscarelli (2014, 2016, Kenski (2015), Lemos and Matos (2016); ICT in education, Matos and Rodrigues (2013), Moran (2000, 2013), Prensky (2001), Toktov (2003) among others. The reflection about the pedagogical possibilities adopted for the case study generated data and analyzes capable of contributing not only to the improvement of the studied discipline, but also to subsidize any other teacher who wishes to use the virtual environment of the Ecaths platform in other contexts of teaching and learning. In order to reach the objective, in the course of the research, written tests and questionnaires were carried out to generate the data. In presenting the data, we used a qualitative analysis combined with elements of quantitative analysis, complemented by the observations of the researcher-teacher. At the end, we see that the experience is closely related to the socio-interactionist theories that consider the interaction, be it with the subject or the object, a premise for effective learning of both the structural and functional aspects of the English language, as well as the enabling of digital literacy.

Keywords: English language. AVA. Digital literacy. Ecaths Virtual Platform.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CGI.br	Comitê Gestor da Internet do Brasil
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREMPABJ	Escola de Referência em Ensino Médio Padre Antonio Barbosa Júnior
FB	<i>Facebook</i>
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FRM	Fundação Roberto Marinho
GU	Gramática Universal
IDLE	<i>Integrated Distributed Learning Environment</i>
IHC	Interação Humano-Computador
ISO	Organização Internacional de Normatização
L2	Segunda Língua
LD	Letramento digital
HTML	<i>Hyper Text Markup Language</i>
LE	Língua Estrangeira
LMS	Learning Management System
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPLE	Mestrado Profissional em Linguística e Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSC	Teoria Sociocultural
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização para a Educação e Ciências e a Cultura das Nações Unidas
URL	<i>Uniform Resource Locator</i>
VLE	<i>Virtual Learning Space</i>

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação da aquisição da L2 como sistema complexo	28
Figura 2 – Detalhe da página da plataforma <i>Ecaths</i> mostrando a opção de idiomas	47
Figura 3 - Página inicial da plataforma <i>Ecaths</i>	487
Figura 4 - Página de apresentação do painel de controle da plataforma <i>Ecaths</i>	49
Figura 5 - <i>Menu</i> superior com a "Apresentação da Matéria" na plataforma <i>Ecaths</i>	49
Figura 6 - Dispositivos de acesso ao ambiente da plataforma <i>Ecaths</i> disponíveis na página inicial	510
Figura 7 - Fórum de discussão da plataforma <i>Ecaths</i> criada para esta pesquisa	52
Figura 8 - Ferramenta “enquetes/pesquisas de opinião” disponibilizada no ambiente <i>Ecaths</i>	532
Figura 9 - Página da <i>Ecaths</i> com a conta da disciplina criada para esta pesquisa.....	54
Figura 10 - Página do <i>e-mail</i> do professor com o aviso de conta de aluno na <i>Ecaths</i>	55
Figura 11 – Representação dos princípios da usabilidade	643
Figura 12 – Fórum aberto na plataforma <i>Ecaths</i> como atividade para a semana 1	676
Figura 13 – <i>Links</i> para vídeoaulas e <i>sites</i> contendo o conteúdo <i>Reported Speech</i>	676
Figura 14 – Página da <i>web</i> na qual constam exercícios envolvendo o <i>Reported Speech</i>	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre Estudantes Nativos e Imigrantes Digitais.....	41
Quadro 2 - Quadro representativo das mudanças dos tempos verbais para a transformação do discurso direto para o indireto.....	60
Quadro 3 - Representação do conjunto de habilidades para análise da usabilidade de acordo com os princípios da IHC.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Representação dos equipamentos tecnológicos usados pelos estudantes.....	71
Tabela 2 – Representação das principais redes sociais usadas pelos estudantes.....	71
Tabela 3 – Representação dos principais motivos de acesso à da internet pelos estudantes....	72
Tabela 4 – Representação da frequência de uso da internet pelos estudantes	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação do perfil dos estudantes quanto ao acesso à telefonia móvel.....	69
Gráfico 2 - Resultado do primeiro teste escrito.....	72
Gráfico 3 - Resultado do segundo teste escrito.....	73
Gráfico 4 – Comparativo da evolução da aprendizagem dos sujeitos através dos resultados dos testes 1 e 2.....	74
Gráfico 5 - Questão 1 do Questionário 2 da pesquisa.....	75
Gráfico 6 - Questão 2 do Questionário 2 da pesquisa.....	76
Gráfico 7 - Questão 3 do Questionário 2 da pesquisa.....	77
Gráfico 8 - Questão 4 do Questionário 2 da pesquisa.....	78
Gráfico 9 - Questão 5 do Questionário 2 da pesquisa.....	79
Gráfico 10 - Questão 6 do Questionário 2 da pesquisa.....	79
Gráfico 11 - Questão 7 do Questionário 2 da pesquisa.....	80
Gráfico 12 - Questão 8 do Questionário 2 da pesquisa.....	81
Gráfico 13 - Questão 9 do Questionário 2 da pesquisa.....	82

SUMÁRIO

Resumo.....	vii
<i>Abstract</i>	viii
Lista de siglas e abreviaturas.....	ix
Lista de ilustrações.....	x
Lista de quadros.....	xi
Lista de tabelas.....	xii
Lista de gráficos.....	xiii
1 INTRODUÇÃO	17
2 CAPÍTULO 1 - ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, LETRAMENTO DIGITAL E AMBIENTES VIRTUAIS.....	21
1.1 O ensino de língua inglesa: métodos e abordagens	23
1.2 O ensino de língua inglesa mediado pelas tecnologias	30
1.3 Letramento digital (LD): concepções, desafios e possibilidades	34
1.4 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).....	43
1.4.1 A Plataforma Virtual <i>Ecaths</i>	46
3. CAPÍTULO 2 - A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
2.1 O contexto da pesquisa	57
2.1.1 <i>Lócus I</i> - A escola campo de estudo.....	57
2.1.2 <i>Lócus II</i> - A Plataforma Virtual <i>Ecaths</i>	58
2.2 Os sujeitos da pesquisa	59
2.3 O conteúdo estudado.....	60
2.4 Instrumentos de geração de dados	61
2.4.1 Os questionários	62
2.4.2 Os testes escritos	64
4. CAPÍTULO 3 - OS DADOS: PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO, COLETA, RESULTADOS E ANÁLISE.....	65
3.1 Procedimentos para a coleta de dados	65
3.2 Procedimentos didáticos	66

3.3 Os resultados: apresentação e discussão	69
3.3.1 O questionário 1	69
3.3.2 Os testes escritos 1 e 2.....	73
3.3.3 O questionário 2	765
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
 REFERÊNCIAS	90
 APÊNDICES	96
 ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

Dentre as invenções ocorridas na história da humanidade, como o alfabeto, o surgimento do papel ou a criação da tipografia por Gutenberg, o advento da internet, em meados dos anos de 1990, tem marcado, sobremaneira, a história da comunicação em seus múltiplos aspectos. De um seleto grupo de usuários dos Estados Unidos, Europa e Japão a aproximadamente 1/6 da população do planeta, foi um salto vertiginoso que veio a modificar as relações em todas as áreas da atuação humana, cujas mudanças têm se refletido na língua, no letramento, na educação e na sociedade (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

Não se pode mais conceber a educação na sociedade moderna sem se pensar em tecnologia, sobretudo no contexto contemporâneo, marcado pela sociedade midiática, na qual desafios e possibilidades educativas requerem novas políticas de formação e a necessidade de se empreender novos caminhos traçados para a efetivação da educação.

A escola funciona como agente transformador da realidade dos jovens e é responsável por ser, em muitos casos, a única referência positiva de sociabilidade e formação para esse extrato da população (UNESCO, 2003). Para tanto deverá ter entre suas metas uma melhor preparação do cidadão do futuro para o funcionamento de uma sociedade cada dia mais digital a partir da inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no contexto escolar.

Nesse sentido, torna-se imperativo pesquisar sobre as tecnologias digitais aplicadas à educação. O papel que estas exercem para a renovação do processo de ensino e de aprendizagem direciona-se para a educação humana integral, para a promoção do protagonismo docente e discente, que venha a culminar numa aprendizagem efetiva, promovendo a inclusão e o letramento digital (LD) dos estudantes. Além disso, tais estudos contribuem, significativamente, para a apreensão das teorias que permeiam o tema tecnologias na educação e da análise prática inerente à sua aplicabilidade ao fazer docente.

Tomando como base as teorias e pressupostos que dão fundamentação a este tema, a presente pesquisa foi conduzida a partir de assertivas, como: as tecnologias estão inseridas na vida cotidiana de uma parte considerável dos jovens; é papel da escola preparar o cidadão para a vivência na sociedade da informação; cabe ao professor desenvolver ações que promovam os múltiplos letramentos dos estudantes e, há muitos ambientes digitais de aprendizagem disponibilizados no ciberespaço que precisam ser testados e outros tantos que podem ser adaptados ao contexto educacional.

Nesse cenário, emerge como objeto de estudo a plataforma virtual *Ecaths*, uma tecnologia contemporânea destinada exclusivamente à esfera acadêmica por servir como suporte à comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno, auxiliando para que o tempo pedagógico seja aproveitado ao máximo, à medida que propicia ao estudante um evento de LD, o qual se dá a partir da realização de novas leituras dos elementos midiáticos no contexto da aprendizagem, reconfigurando o meio e a metodologia.

Consideramos que a tecnologia utilizada nesta pesquisa, trata-se de um dispositivo pedagógico, cuja função é subsidiar o professor na sua prática pedagógica, sem que, no entanto, se configure como uma substituta para a sala de aula presencial e seus desdobramentos.

A partir dessas proposições, delineamos, então, a pergunta de pesquisa a partir da qual traçamos o percurso investigativo do estudo: como o Ambiente Virtual da Plataforma *Ecaths* e seus recursos, ao serem integrados à educação, além de subsidiar o docente na sua prática pedagógica e na inserção dos recursos tecnológicos no contexto escolar, contribuirão para o ensino/aprendizagem da gramática da língua inglesa ao mesmo tempo em que possibilitará o letramento digital dos estudantes?

Para responder ao questionamento inicial, traçamos como objetivo geral descrever as viabilidades do ambiente virtual da plataforma *Ecaths* e de seus recursos para o desenvolvimento de atividade pedagógica para o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. Como objetivos específicos, elencamos: a) utilizar a plataforma virtual *Ecaths* como recurso pedagógico no contexto de ensino-aprendizagem do conteúdo gramatical *Reported Speech*¹ da Língua Inglesa na terceira série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino; b) apontar as percepções relativas à usabilidade das ferramentas que compõem a plataforma *Ecaths* no tocante aos aspectos funcionais, possibilitadores de aprendizagem e de LD e, c) discutir sobre a possibilidade de inserção do ambiente virtual da plataforma *Ecaths* na educação básica como promotora de interação e socialização entre professores e alunos em outros contextos de ensino e de aprendizagem.

Justificamos a pertinência deste Projeto de Pesquisa por atender às especificidades do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cuja proposta é de qualificação docente e concebe a relação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa como parte integrante da prática pedagógica, produzindo uma visão

¹ O *Reported Speech* ou discurso indireto é uma das formas usadas, em inglês, quando nos reportamos ao discurso de outrem, ou seja, para se contar algo que foi dito, perguntado ou prometido por alguém. (DIAS, JUCÁ e FARIA, 2013).

crítica e a reflexão acerca das vivências cotidianas atreladas aos métodos científicos de investigação que resultem em fatores benéficos para o universo educacional.

Desse modo, o tema do projeto Plataforma Virtuais e ensino, está intrinsecamente relacionado à nossa área de concentração que é Tecnologias contemporâneas e ensino, uma vez que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) fazem parte da égide das tecnologias contemporâneas e, por sua vez, relacionam-se às questões do ensino e, por consequência, da aprendizagem (MORAN, 2012).

Nessa perspectiva, a língua inglesa insere-se no contexto desse estudo pelo fato de ser a área de atuação do professor-pesquisador e ser um dos componentes curriculares que têm sido implementados pelo uso das tecnologias vigentes em cada época. Com o surgimento da internet, vislumbram-se novas perspectivas para seu ensino e aprendizagem, mediante o uso de ferramentas. Tais recursos desencadeiam, ao mesmo tempo, o conhecimento do conteúdo que se pretende ensinar/aprender através da ferramenta e o conhecimento da própria ferramenta, o que promove novas habilidades e competências no educando, fator contribuinte para o LD. É nesse sentido que consideramos a nossa pesquisa como uma conexão entre o ensino/aprendizagem de língua inglesa e o LD.

A contribuição social e acadêmica desta pesquisa é dinamizar e aprimorar a prática pedagógica; colaborar para a renovação dos aportes metodológicos com o uso de novas dinâmicas e a quebra do paradigma de ensino tradicionalista, buscando alternativas condizentes com a realidade social e perspectivas para a educação do século XXI; valorização das relações entre sujeitos e tecnologias para a construção do conhecimento de forma articulada e eficiente, bem como contribuir para que os sujeitos da pesquisa possam, a partir do uso da plataforma *Ecaths*, desenvolver um maior grau de LD.

Além da introdução, na qual descrevemos a questão da pesquisa, seus objetivos e justificamos a escolha do tema, e das considerações finais, o trabalho será estruturado em três capítulos: o primeiro capítulo, intitulado Ensino de língua inglesa, letramento digital e ambientes virtuais, trata de uma revisão bibliográfica acerca dos métodos e técnicas para o ensino de língua inglesa, baseados nas concepções de Rapaport (2008); Holden (2009); Paiva (2012) e Carvalho e Braga (2012); os conceitos de letramento de Soares (2002) e Kleiman (1995), letramento digital, Buzato, (2006); Coscarelli (2014, 2016); Kenski (2015), Lemos e Matos (2016); TIC em educação, Matos e Rodrigues (2013); Moran (2012, 2013); Prensky (2001); Toktov (2003) e outros.

O segundo capítulo, A pesquisa: Percurso Metodológico ,direciona-se para a caracterização do estudo, ao mesmo tempo em que é apresentado o contexto da pesquisa,

através da descrição do *locus* – presencial e virtual, dos sujeitos, do conteúdo e dos instrumentos para a coleta de dados.

O terceiro capítulo, denominado de Dados: procedimentos para geração, coleta, resultados e análise, apresenta os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, o percurso seguido para a ação do professor em vistas da construção da aprendizagem e o resultado dos dados colhidos, e, baseada nas observações do professor-pesquisador e dos aportes teóricos, procedem-se as discussões sobre o resultado da pesquisa.

Nas considerações finais, fazemos um retorno aos objetivos, ao percurso metodológico e aos dados da pesquisa, procurando mostrar os aspectos positivos do estudo, sobretudo no tocante à contribuição social e acadêmica da mesma, além de sua relevância para o universo educacional e formação do pesquisador, bem como apresentamos novas perspectivas para aprimoramento do seu estudo ou continuidade.

Para encerrarmos o trabalho, apresentamos as referências utilizadas na construção do *corpus* bibliográfico do estudo, as quais foram construídas a partir do cabedal de leituras inerentes aos temas discutidos nas seções que compõem os aportes teóricos da pesquisa. Com relação ao ensino de Língua Inglesa, optamos por autores brasileiros por considerarmos que suas teorias estão mais relacionadas à realidade do ensino de LE nas escolas públicas do nosso país.

2 CAPÍTULO 1 - ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, LETRAMENTO DIGITAL E AMBIENTES VIRTUAIS

Múltiplas seriam as formas de se iniciar esta discussão que envolve, entre outros aspectos, a noção de ensino de língua inglesa, ambientes virtuais e de letramento digital presentes no título da nossa pesquisa, com a qual fazemos o “*login*” para os aportes teóricos de nosso estudo. Optamos por partir de uma citação de Marcuschi (2010, p.31) que afirma que “todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos [...] hoje, a internet tornou-se um imenso laboratório de experimentação de todos os formatos”. Tal afirmação reforça a concepção de que, uma vez sendo um vasto laboratório de experimentação, a internet também agrega tanto a função de *locus* e de objeto de estudo, quanto de meio de pesquisa. É nesse cenário que situaremos a nossa investigação.

Considerando que a internet integra múltiplas linguagens que associam ao mesmo tempo, os sons, os ícones, as imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, que alteram os gestos, o processamento da informação e a construção de significados pelos leitores (COSCARELLI, 2016, p.16), constituem uma nova cultura, a cultura da tela, que gera novos espaços e modos de se conceber a leitura e, conseqüentemente, novos letramentos. Corroboramos com a afirmação de Belloni (2012, p.1) que, ao se reportar às sociedades radicalmente modernas, afirma que as “mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade criam novos estilos de vida e de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender”.

O pensamento expresso nas declarações anteriores remete-nos à necessidade que, diante da cultura midiática ou cibercultura, na qual estamos inseridos, ocorra um repensar imediato pela escola, enquanto “*locus* de um saber institucionalizado” (BARROS, 2014) acerca das suas práticas, já que tem se mantido resistente diante das tecnologias de escrita, iniciando desde a introdução da caneta esferográfica até os modernos recursos computacionais da contemporaneidade (FERREIRO, 2013).

Nesse quadro, o sistema de ensino deve passar por uma reforma significativa na sua práxis e não nos documentos norteadores, pois os mesmos sempre fizeram referências positivas às novas práticas pedagógicas, especialmente com relação à presença das novas tecnologias, as quais estão inseridas desde o título dos eixos norteadores da educação básica: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias até aos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN), que asseveram que:

a globalização econômica, ao promover o rompimento das fronteiras, muda a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos. A evolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva (BRASIL, 2015, p. 13).

Decorre da evolução tecnológica a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas na educação básica e, sobretudo, com ênfase na formação inicial e continuada dos docentes para o exercício da profissão, o que corrobora com Takahashi (2000), que sugere uma reformulação curricular, ao sustentar a ideia de que,

em nível de graduação, alguns currículos estão irremediavelmente obsoletos [...]. Os cursos de formação de professores, como as licenciaturas, necessitam de uma injeção enérgica, mas muito ponderada, do uso das tecnologias de informação e comunicação, para contemplar a formação de professores “familiarizados” com o uso dessas novas tecnologias. [...] A nova modalidade de curso normal superior [...] pode construir uma excelente oportunidade de introdução sistemática das tecnologias de informação e comunicação nos currículos. Há de se discutir, também, se não é necessário um curso de pós-graduação específico no uso das tecnologias de informação e comunicação na educação, para formar professores de tecnologia de informação e comunicação para os diversos cursos de formação de professores (TAKAHASHI, 2000, p. 49).

Concordamos com a afirmativa, pois comumente encontramos professores recém-formados que, mesmo inseridos no mundo virtual, o qual faz parte do seu cotidiano, continuam, em sala de aula, repetindo velhos paradigmas ou se utilizam das tecnologias para aplicar conceitos e práticas consideradas arcaicas (DIAS e BEZERRA, 2012). Diante da cultura midiática, os autores apregoam que é imprescindível formar os futuros profissionais e os que estão em exercício em todos os níveis de ensino. Assim, serão necessários investimentos e reformulação de políticas públicas por parte do Estado; a implementação e gestão das instituições de ensino, de modo a criar as condições referentes à disponibilização de espaços; aquisição de equipamentos e *softwares* adequados, complementam os pesquisadores.

Por fim, é essencial, segundo os mesmos autores, favorecer a criação de uma cultura própria de uso da tecnologia, por meio da elaboração de projetos políticos pedagógicos e de programas de formação docente, o que não significa o abandono das chamadas tecnologias tradicionais como o livro didático ou uma aula expositiva de boa qualidade. Decorre dessa visão, a importância de se investigar todo esse processo, no espaço escolar, na sala de aula ou em outros espaços.

1.1 O ensino de língua inglesa: métodos e abordagens²

Quando nos reportamos ao ensino de língua inglesa como segunda língua (L2) ou como língua estrangeira (LE), algumas questões se apresentam como cruciais para seu entendimento. Entre todas, uma nos parece ser mais pertinente, que é a mesma que Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva utiliza na abertura do primeiro capítulo de seu livro *O ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática* (2012), que é: como se aprende outra língua?

A resposta para tal questionamento é bastante complexa uma vez que envolve não apenas o trabalho do professor em sala de aula, mas antes de tudo, uma série de metodologias e abordagens que têm permeado o ensino de línguas estrangeiras ao longo da história. No entanto, o que pretendemos nesta pesquisa não é procurar responder tal indagação ou discutir os fundamentos da aprendizagem de L2 ou LE, mas favorecer o processo de ensino pelo uso das TIC.

Salientamos que adotamos em nossas discussões as terminações ‘segunda língua’ ou ‘língua estrangeira’ como termos sinônimos, para designar a aprendizagem de qualquer outra língua que não seja a língua portuguesa, apesar de que autores como Lefa (1988) diferenciam tais terminações. Segundo ele,

temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2 (LEFA, 1988, p. 213).

Com relação aos conceitos de método e abordagem, Paiva (2012, p. 24) apresenta com base nos estudos de Edward Anthony (1963), Jack Richards e Theodore Rodgers (1986), que a abordagem trata-se de “um conjunto de pressupostos que incluem teorias de língua/linguagem e de ensino e aprendizagem” e método como sendo “um conjunto de procedimentos coerentes com a abordagem que lhe dá sustentação”. Para Ferreira (2009), método é conceituado como o caminho para chegar a um determinado fim; percurso através do qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que

² No final do trabalho, apresentamos em anexo um quadro sinóptico com os principais métodos e abordagens utilizados para o ensino da língua inglesa. O quadro foi baseado e adaptado das concepções metodológicas evidenciadas por Rapaport (2008), que poderá ser de interesse para o leitor que desejar conhecê-los de forma compactada.

se deve realizar apontando erros evitáveis, em vistas de um resultado determinado.

Nesse contexto, Oliveira (2014, p. 67), igualmente seguindo o pensamento de Richards e Rodgers (1994), aponta que o método trata-se de “um conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha dos materiais didáticos”. Para este mesmo autor, a abordagem é “o sustentáculo teórico do método”.

É importante enfatizar que os métodos não surgiram de forma linear, um após o outro. Na verdade, os métodos se organizam em ciclos, ou seja, “princípios teóricos em técnicas em voga em uma época desaparecem por um tempo e ressurgem em outra época, às vezes com uma nova roupagem, e os ciclos vão se sucedendo uns aos outros” (OLIVEIRA, 2014, p. 74).

Vinculado ao colonialismo materializado na dominação cultural, o ensino de línguas estrangeiras esteve inexoravelmente atrelado, inicialmente, ao interesse pelas culturas grega e latina, cujo paradigma básico do ensino de LE, na Europa do século XVIII, era guiado pelos mesmos princípios usados no ensino do latim. A seguir, estão descritos alguns dos métodos mais conhecidos. Para tanto, nos baseamos nas contribuições de Paiva (2012) e Oliveira (2014):

Método de Gramática e Tradução: considerado por uns como o primeiro método de ensino, seu objetivo era a formação de leitores de textos literários, por considerar que esses textos eram fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Sua raiz estava no uso da tradução, no estudo do vocabulário e das estruturas sintáticas. Essa lógica de formar leitores fluentes por meio da tradução e versão de textos, bem como o estudo das estruturas gramaticais é, ainda, uma realidade no ensino de línguas, inclusive no Brasil. Nesse caso trocou-se o texto literário por outros gêneros textuais. “É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo, com pouca ou nenhuma atenção aos aspectos de pronúncia e entonação” (LEFA, 1988, p. 213).

Método Direto: surgido no século XIX, este método “inspirava-se no modo como uma criança aprendia sua língua materna, ou seja, de forma natural. Privilegiava a fala, a contextualização, o ensino da fonética e a aprendizagem da gramática por indução” (PAIVA, 2012, p. 26). A língua materna era banida das aulas, se usava objetos e imagens para exemplificar o significado das palavras, além disso, o texto servia como pretexto para o ensino de gramática. Usado com sucesso no Brasil, mesmo após as abordagens posteriores, ainda é utilizado por vários professores.

Método Áudio-oral: divergente em vários pontos do método direto e com raízes no

estruturalismo consistia na “prática de estruturas básicas (sintáticas e sonoras) por meio de muita repetição e, como consequência, da automatização do uso dessas estruturas” (PAIVA, 2012, p.28). O modelo de aula desse método era constituído pela apresentação das estruturas, pela prática e pela subsequente produção. Recebeu severas críticas pela artificialidade que lhe foi conferida, mesmo apresentando resultados positivos. Perdeu a hegemonia a partir das ideias de Chomsky que defendia a existência de mecanismos linguísticos inatos.

Método Comunicativo: a busca pelo método adequado para o ensino de línguas estrangeiras levou vários linguistas aplicados britânicos a conjecturar um paradigma para o ensino de LE que tivesse como foco a comunicação. Assim, as décadas de 70 e 80 viram eclodir propostas metodológicas comunicativas, tanto na Europa, quanto fora dela. Dessa forma, nasceu essa abordagem que tem como princípio fundamental a noção de língua como um conjunto de funções comunicativas, sendo fortemente influenciada pela sociolinguística de Dell Hymes, contudo não está diretamente ligado a um nenhum teórico em particular. Muitos são os nomes que lhe embasam, dentre eles Halliday e Widdowson.

O conceito de competência cunhado por Chomsky ampliou-se para competência comunicativa, “que implica a capacidade de produzir enunciados não apenas sintaticamente possíveis, mas também viáveis de ponto de vista do processamento cognitivo, adequados aos contextos e considerados possíveis do ponto de vista de uso” (PAIVA, 2012, p.30). Assim na busca pela solução para o problema da comunicação várias propostas comunicativas foram geradas: a abordagem natural, a abordagem comunicativa, a aprendizagem baseada em tarefas, a abordagem lexical e a abordagem comunicativa intercultural (OLIVEIRA, 2014). Estas abordagens ao mesmo tempo em que possuem características em comum, também diferem, significativamente, entre si em variados aspectos, os quais optamos por não detalhar neste estudo.

O modelo de ensino da abordagem comunicativa, muito em voga na atualidade, direciona-se para a função da linguagem e os materiais didáticos passam a ensinar funções, como cumprimentar, pedir desculpas, ou seja, a língua como um meio de interação e de envolvimento nas práticas sociais mediados por ela; dizendo de outro modo, enfatiza-se o discurso em detrimento da forma, a habilidade social no uso da linguagem é mais importante que a competência gramatical, sendo que esta colabora para a ampliação daquela, sem contar que a linguagem se adequa a contextos diversos, valorizando as variações fonológicas, a presença de textos autênticos e, não se valoriza a pronúncia tal qual a nativa, mas uma pronúncia que seja compreensível.

Quanto às teorias que tentam explicar como se aprende uma segunda língua, discuti-

la, aqui, seria, no mínimo, um trabalho extenso e que fugiria à essência real desta investigação, uma vez que segundo Paiva (2012), pesquisadores como Larsen-Freeman e Long (1991), citados por Paiva (2012), apontam a existência de aproximadamente quarenta teorias de aprendizagem ou de aquisição de uma L2, o que tornaria o trabalho longo e exaustivo.

Apresentaremos, aqui, uma síntese das principais abordagens. Para tanto, continuamos seguindo a linha de pensamento de Paiva (2012), que opta por dividir as várias teorias de Aquisição de Segunda Língua (ASL) em dois grupos: o grupo que enfatiza o ambiente e o outro, que privilegia os aspetos ou mecanismos cognitivos. Entretanto, seguindo a visão da mesma autora, apresentaremos, nesta seção, apenas as teorias agrupadas em nativistas e cognitivistas, considerando que é relevante “mostrar como uma teoria surge em reação a outra” (PAIVA, 2012, p. 9).

Burrhus Frederic Skinner, o mais conhecido dos behavioristas, considerava a aquisição de uma língua como a criação de hábitos linguísticos automáticos, isto é, um “comportamento adquirido através de estímulos do ambiente e respostas do aprendiz, ignorando qualquer fator interno de aquisição da linguagem” (PAIVA, 2012, p. 9). Tal método não foi suficiente para explicar o processo de aprendizagem de LE, que, no entanto, se adéqua à aquisição da pronúncia e à memorização mecânica de fórmulas, mas nunca à totalidade da fluência do aprendiz.

Em oposição ao behaviorismo surgiu a hipótese da Gramática Universal (GU) ou teoria chomskiana. Datada de 1957, quando Noam Chomsky publicou seu primeiro livro *Syntactic Structures* (Estruturas Sintáticas), no qual apresenta seu modelo de gramática gerativa transformacional. Segundo os princípios teóricos que lhe dão sustentação, a ASL é explicada pela existência de uma capacidade inata de geração de linguagem nos indivíduos. Devido a sua inconsistência, esta abordagem tem, ainda, suscitado sérias discussões entre os pesquisadores.

Como a teoria do inatismo de Chomsky também não explicou veementemente o processo de ASL, buscou-se uma explicação no ambiente. Então Schumann (1978 *apud* PAIVA, 2012), com base em seus estudos, a partir da observação de aprendizes, sugeriu que a motivação para o aprendizado de uma segunda língua partiria da identificação do aprendiz com o falante da LE e sua cultura. Essa teoria é conhecida como teoria da aculturação, que também passou a ser contestada por falta de uma explicação mais profunda e consistente.

Stephen Krashen, influenciado pelos pressupostos teóricos de Chomsky, considerou

que a exposição a outro idioma e o processamento do *input*³ seriam a chave para a ASL. Nessa concepção ou hipótese da compreensão, a aprendizagem é vista de uma perspectiva linear, além de estabelecer uma relação de causa e efeito entre o *input* e o que se adquire prevê que essa aquisição ocorre numa ordem previsível. O radicalismo de tal concepção levou outros pesquisadores a buscar novas propostas alternativas.

Tal oposição deu origem a uma teoria que considera que o *input* sozinho não seria responsável pelo fenômeno da ASL e que este se daria a partir da interação conversacional. Apregoada por Hatch e Long, essa teoria nomeada de hipótese da interação, estabelece que “aprendemos a conversar para então interagir verbalmente, e as estruturas linguísticas seriam adquiridas nesse processo” (PAIVA, 2012, p.15). Essa teoria envolve fatores inatos e ambientais para a ASL, decorrendo dessas premissas sua maior aceitabilidade.

Quase que paralela às ideias de Hatch e Long, Swain desenvolveu a hipótese do *output*⁴ ou da lingualização. Para ele o *input* não é suficiente para a ASL, é necessário também o *output*, cujo conceito é ressignificado de produto para processo de aprendizagem. Nessa teoria, o *output* possui três funções: observação, testagem de hipóteses e reflexão sobre a linguagem, sendo, esta, um processo constante e dinâmico.

Associada à teoria de Swain está a teoria sociocultural (TSC), cujas bases situam-se nos estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky que “ênfatiza a dialética entre o indivíduo e a sociedade, o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre a aprendizagem. Este processo é fundamental para a interiorização do conhecimento” (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005, p. 26). Nessa teoria a “língua é vista como um artefato cultural que media tanto as atividades sociais como as mentais” (PAIVA, 2012, p.17). Essa teoria considera a mediação social como responsável pela ASL.

Da rejeição ao movimento sociocultural, conforme Paiva (2012) evidencia, a metáfora da aquisição sofre várias críticas, deixando de ser vista como uma apropriação do conhecimento e focaliza a participação do aprendiz em uma comunidade de usuários da língua que se pretende aprender. Assim o conexionismo busca explicar a ASL “em termos das representações e do processamento de informação, rejeitando a hipótese da capacidade inata” (PAIVA, 2012, p.19). Nessa teoria as redes neurais são responsáveis pela ASL através de processos associativos e não como construções de regras abstratas.

³ *Input* é o conjunto de atividades de recepção da língua em estudo como a leitura e a compreensão oral que serão armazenadas no cérebro do aprendiz.

⁴ *Output* é o conjunto de atividades produzidas pelo aprendiz tanto na língua oral quanto na forma escrita.

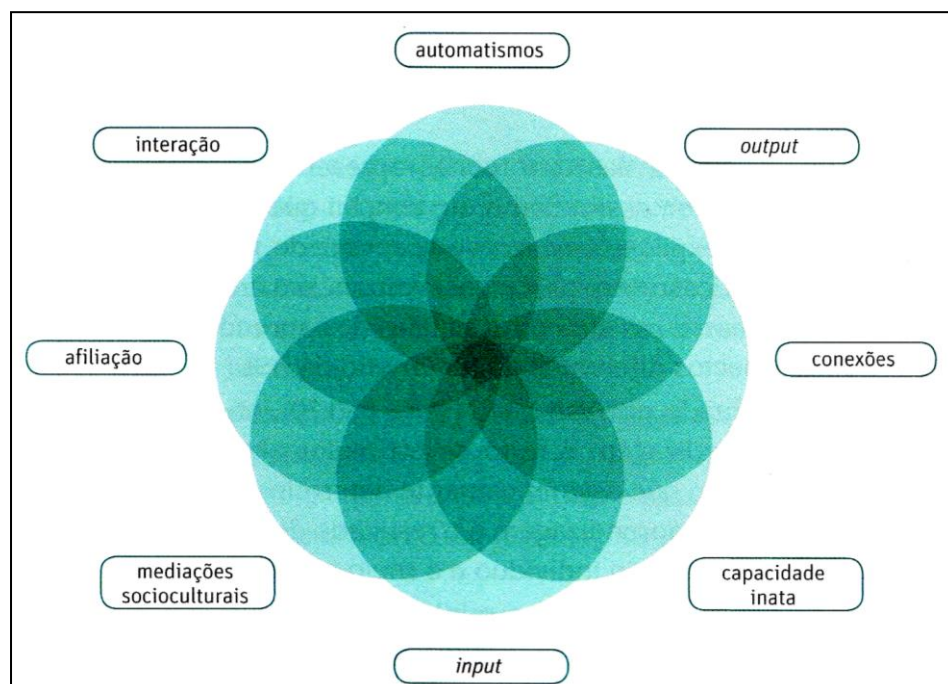
Nesse sentido, como vimos, mesmo sintetizados, os métodos fazem parte do cotidiano docente, entretanto, a questão do método perfeito é muito complexa, uma vez que não é este que conduz ao aprendizado, pois, como questiona Bohn (2009, p.171): “Como pode o método ser soberano, se o soberano da sala de aula parece ser o aluno-aprendiz? É ele quem vai guiar o processo de aprendizagem”. Deve-se, portanto, levar em conta que a língua, materna ou estrangeira, “é um artefato cultural que media tanto as atividades sociais como as mentais” (VYGOTSKY 1989, 1994 *apud* Paiva 2012, p. 17).

Diante do exposto, percebe-se que, conscientemente ou não, fazemos uso de uma mescla de técnicas e abordagens, atribuindo a estes nosso toque pessoal na forma de conduzir as atividades em sala de aula (RAPAPORT, 2008).

Assim, para a pergunta inicial obre como se aprende uma segunda língua, Larsen-Freeman (2000 *apud* PAIVA 2012) propõe que a aquisição de L2 é um sistema complexo, não linear e dinâmico, o que implica em crescimento e mudança. Para a autora tal complexidade é “uma lente metafórica por meio da qual diversas perspectivas podem ser acomodadas”.

Para Paiva (2012), a estes elementos apresentados se somam outros como: motivação, idade, estilo de aprendizagem, influência da língua materna e outras línguas que o aprendiz fala ou aprende, entre outros, uma vez que interagem entre si, contribuindo para a evolução do sistema ou apresentando restrições a serem vencidas.

Figura 1 - Representação da aquisição da L2 como sistema complexo



Fonte: Paiva, 2012.

A figura anterior representa a visão de aquisição de uma segunda língua no sistema complexo, o qual Paiva (2012) considera sendo um processo dinâmico, não linear, composto de uma inter-relação de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos que nos permite pensar e agir no contexto social. A linguagem não é estática, mas está em constante movimento e transformação.

Dessa forma, a aprendizagem de uma língua é um processo dinâmico constante entre os subsistemas que se alternam entre momentos convergentes e divergentes, como exemplo do funcionamento desse sistema, o gráfico anterior nos leva a uma compreensão de como funciona a aquisição de uma segunda língua vista como um sistema complexo.

Sendo a aprendizagem um sistema complexo, também complexo se torna o trabalho do professor, pois não mais deverá priorizar as formas gramaticais, mas deverá oferecer uma gama de possibilidades de atividades interativas, cooperativas, colaborativas “e, se possível, ir além dos muros da escola, usando quando viável, a mediação do computador” (PAIVA, 2012, p. 23).

Assim, considerando a existência de tecnologias disponíveis no ciberespaço para a disseminação do conhecimento e que estão ao alcance dos estudantes, consideramos fundamental o papel do professor. A formação para o uso das tecnologias e a capacidade de administrar o trabalho pedagógico, diante do seu contexto de atuação, permitirão ao docente a capacidade de discernir sobre como deve conduzir suas aulas de modo que o conhecimento seja partilhado por todos, de modo que direcione a transformação da informação em conhecimento e para a sistematização deste mesmo no contexto escola.

Como apregoam Carvalho e Braga (2012), A tecnologia, *per si*, não possui a capacidade de solucionar todos os percalços da educação, no entanto, levando em consideração a noção de nativos digitais, compreendemos que sua integração à prática docente pode ser uma ferramenta educacional poderosa, sobretudo no tocante ao ensino de línguas estrangeiras e na promoção de eventos possibilitadores do LD.

Tal princípio torna-se, por conseguinte, também uma condição primordial para que o indivíduo se insira no contexto social. Para a efetivação desta inserção, não basta substituir os recursos tradicionais, mas em compreender a necessidade e funcionalidade de se mudar a abordagem sem que deixemos de lados outras tecnologias de aprendizagem como o papel, o lápis e o livro didático e, sim enriquecer e potencializar as práticas da sala de aula (GOMES JR e SILVA, 2016).

Além disso, os autores defendem que é necessário também adotá-las (as tecnologias) nas práticas escolares e sociais como caminho para o LD, argumentando que de nada adianta

assegurar o acesso aos artefatos tecnológicos se não os envolver nas práticas sociais ou eventos de letramento, que podem começar na escola.

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias, sejam aquelas consideradas mais tradicionais ou mais recorrentes no espaço escolar, seja aquelas que integram recursos da *web* e que se alinham ao LD dos estudantes, é um passo para a inclusão digital, o que poderá ser implementado a partir do ensino de inglês, sobretudo na escola pública.

1.2 O ensino de língua inglesa mediado pelas tecnologias

Com relação ao ensino e à aprendizagem de línguas, Braga (2012, p. 9) argumenta que “o sistema de aprendizagem de línguas depende de um grande número de elementos e agentes, como o professor, aluno, artefatos culturais, fatores sócio-afetivos, cognitivos, etc., que interagem entre si e com outros sistemas...”. Desse modo, a interação é o elemento instigador para o ensino e aprendizagem de línguas e, para tanto, nada como utilizar os “outros sistemas” apresentados pela autora e que podemos traduzi-los como os artefatos tecnológicos disponibilizados pelo computador e pela internet.

Paiva (2012) nos dá uma ideia acerca da evolução das tecnologias para o ensino de línguas. Segundo ela,

ao longo da história do ensino de línguas, a tecnologia tem sido importante auxiliar para minimizar o problema da pouca exposição ao idioma. A primeira tecnologia a revolucionar o ensino de línguas foi o livro, a segunda foi a gravação em áudio, com a criação do fonógrafo e seus desdobramentos até chegar aos gravadores portáteis e depois aos CDs. Em seguida foi a vez da tecnologia em vídeo e, finalmente, a internet no final do século XX (PAIVA, 2012, p.160).

Na atualidade, a internet, por suas intrínsecas características, tem a capacidade de revolucionar o ensino e a aprendizagem de línguas uma vez que possibilita a integração das múltiplas linguagens que o ambiente guarda em si.

Inúmeras são as possibilidades pedagógicas propiciadas pelo computador e pela internet no ensino de LE ou L2, e um fato que deve ser levado em conta é que tais ferramentas são fatores essenciais de inserção do estudante em novos contextos interculturais.

Nesse sentido, Holden (2009) aponta que,

aprender e usar outro idioma faz com que as pessoas entrem em contato, direta ou indiretamente, com diferentes sociedades e culturas. Isso as expõe a maneiras de pensar diferentes, a meios de comunicação diferentes, a valores diferentes, o que por

sua vez, as estimula a pensar em sua própria cultura, em seus valores e modo de vida. Elas percebem, então, que não existe uma única maneira de fazer algo. Mas muitas outras diferentes (HOLDEN, 2009, p.14).

Esta afirmação torna-se válida não apenas para a vida social ou no estudo de línguas, mas leva à compreensão de que no plano educacional há também outras formas de se adquirir conhecimento e, um deles é, sem dúvida, através dos meios digitais, haja visto que na era digital a informação não está estagnada no contexto escolar: biblioteca, livro impresso, sala de aula ou na figura do docente, mas ao contrário, sofreu uma desterritorialização, expandindo-se para o ciberespaço. Contudo, evidenciamos que a transformação da informação em conhecimento ainda permanece e permanecerá, por muito tempo, sendo atribuição da escola e do professor.

Com relação à qual deve ser a abordagem aplicada ao ensino de línguas, Braga (2012) apresenta propostas pedagógicas que levam em consideração a geração de nativos digitais⁵. Tais abordagens são, respectivamente, denominadas de aprendizagem baseada em casos e aprendizagem baseada em problemas. Para a autora, a vantagem dessas abordagens é que permitem ao aluno perceber e vivenciar a complexidade, as ambiguidades e incertezas características das ações do cotidiano e também o fato de serem centradas no estudante.

Neste cenário, a introdução das tecnologias digitais na educação implica na aprendizagem, porque, além de desenvolver o pensamento e a habilidade de resolução de problemas, dá suporte a várias metodologias. Carvalho e Braga (2012) apresentam como tais metodologias: a aprendizagem colaborativa, cujo processo de construção do conhecimento ocorre pelo compartilhamento e construção conjunta de significados; a aprendizagem baseada em tarefas, na qual estas se apresentam como significativas uma vez que estão relacionadas ao mundo real; as comunidades de aprendizagem nas quais os discentes trabalham conjuntamente em colaboração com a meta de atingir objetivos comuns, além do trabalho com projetos nos quais se procura demonstrar a compreensão a respeito da aprendizagem baseada na resolução de casos e problemas.⁶

Assim sendo, diante da complexidade de propostas existentes para a incorporação das TIC às práticas pedagógicas, alguns estudiosos e pesquisadores na área, argumentam que um dos fatores relevantes para tal prática é que estes promovem a autonomia do professor e

⁵ Termo criado pelo americano Mark Prensky para denominar as gerações nascidas na era digital.

⁶ No contexto desta pesquisa, consideramos como aprendizagem baseada em casos e problemas específicos as iniciativas voltadas para a aprendizagem centrada em questões complexas da vida real, ou seja, que para fazer sentido para o aluno, precisam ser contextualizadas em questões do cotidiano por ele vivenciadas. (BRAGA, 2013).

do estudante. Com relação a este fato, Franco (2012) advoga que:

acreditamos que os docentes e discentes, ao aprender a utilizar determinado recurso digital, adquirem empoderamento e emancipação, dois elementos importantes para o desenvolvimento de uma atitude mais autônoma em relação ao processo de ensino-aprendizagem (FRANCO, 2012, p.55).

Concordamos com a colocação do autor por considerarmos que, com o advento das tecnologias digitais emergentes, os alunos são expostos a uma nova relação com o conhecimento, o qual não se encerra apenas no espaço escolar, mas está permeado pelos artefatos tecnológicos nos programas computacionais que permitem a edição de textos, a gravação de áudios e vídeos, o acesso a cursos, a dicionários e jogos *on-line*, que são objetos facilitadores da aprendizagem e que podem subsidiar o trabalho docente. Tais ações fazem com que o aluno possa refletir criticamente sobre o papel que as tecnologias exercem em sua vida, ao mesmo tempo em que fortalecem suas experiências de construção do conhecimento.

Nesse sentido, Paiva e Bohn (2012), com relação às possibilidades da *web* (*e-mail*, fórum, *wiki*⁷, *Podcast*⁸, *Podomatic*⁹, *blog*¹⁰, *You Tube*¹¹, *Prezi*¹², etc), asseguram que o uso das ferramentas de *web 2.0* é uma ótima alternativa, uma vez que elas propiciam um ambiente colaborativo no qual os docentes e estudantes podem trocar experiências e desenvolver atividades que envolvam as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), essenciais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Matte, Almeida e Araújo (2012) descrevem as potencialidade do uso dos *softwares* livres como o *Writer*¹³ (editor de texto do *OpenOffice*¹⁴), o *Camstudio*¹⁵ (para trabalhos de integração de mídias), o *OpenShot*¹⁶ (editor de vídeo) e sugerem que além desses há diversos outros *softwares* livres que podem ser utilizados na sala de aula para quem quiser ir além, integrando tecnologias que semeiam colaboração, compartilhamento e liberdade na rede.

⁷ Ferramenta para a construção de textos coletivos.

⁸ Ferramenta para transmissão de áudios para *download*, geralmente de uso *free* (grátis).

⁹ Serviço *on-line* para criação e edição de *Podcasts*.

¹⁰ Site estruturado para publicação de conteúdos diversos e que permite a adição de recursos variados, rapidez de postagem e interação entre os participantes.

¹¹ Plataforma de vídeos disponibilizada na *web*.

¹² É uma ferramenta *on-line* para a criação e apresentação de trabalhos, semelhante ao *Power-point*, com alguns efeitos que fogem à regra tradicional e linear do programa da Microsoft.

¹³ Editor eletrônico de textos com ferramentas para criação e formatação de documentos de texto.

¹⁴ Trata-se de um conjunto de ferramentas como confecção de slides, editor de fórmulas matemáticas, criação e edição de desenhos, criação de planilhas, gerenciamento de banco de dados, entre outras.

¹⁵ É um aplicativo para a captura de parte ou de toda a tela do computador.

¹⁶ É um *software* grátis utilizado como editor de vídeo para o sistema operacional Linux.

Por fim, Souza e Filho (2012), com relação aos AVA informam que,

as possibilidades e as restrições oferecidas pelas plataformas nas quais os AVA se configuram são percebidas e efetivadas de maneira singular por cada professor e seu grupo de aprendizes. Assim, a sala de aula virtual é influenciada pelas dinâmicas e interações que acontecem ao longo do percurso e, após o término da disciplina ou do curso, é possível recobrar tudo que aconteceu e, quem sabe, compreender melhor os padrões que levam a um processo eficiente de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, a fim de repeti-los e aperfeiçoá-los (SOUZA E FILHO, 2012, p. 130).

Diante das mais variadas opiniões e alternativas positivas sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa, evidencia-se que, além de ser uma realidade, devem ser inseridas para o desenvolvimento da autonomia e das habilidades linguísticas, promovendo a aprendizagem colaborativa e, por conseguinte, uma educação inovadora.

A autonomia, segundo Paiva (2012, p. 37), “pode ser entendida como o controle que cada um exerce sobre sua aprendizagem ou como a capacidade de aprender a aprender e de escolher suas próprias estratégias de aprendizagem”. Segundo as concepções da autora, é a promoção da autonomia no educando que permite ao indivíduo ser também autônomo fora do universo escolar, uma vez que ao se efetivar tal processo, sobretudo com relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, se abrirá novas possibilidades de aprendizagem, muitas das quais não são oportunizadas na e pela escola. Consideramos que através da integração das tecnologias e da cultura digital, um aprendiz autônomo conseguirá adquirir um conhecimento mais abrangente, que satisfaça suas necessidades por meio do controle de sua aprendizagem.

Com relação às habilidades linguísticas, ouvir, falar, ler e escrever, a internet e os ambientes digitais contribuem “para a imersão dos sujeitos em práticas comunicativas significativas” (BRAGA, 2013, p. 9). Nesse sentido, compreendemos que a *web* possibilita ao aprendiz, através dos recursos disponibilizados, como textos escritos e em áudio, vídeos, animações, imagens gráficas, o acesso ao conhecimento de modo não linear, ou seja, de acordo com o seu nível cognitivo.

Partindo de uma visão interacionista, compreendemos, também, que a tecnologia abre precedentes para uma aprendizagem de cunho colaborativa, ou seja, na qual o aluno constrói o conhecimento através do compartilhamento de suas experiências, tornando-os coletivos. Obviamente, o trabalho colaborativo pode ocorrer na aula presencial. O que enfatizamos aqui é que o uso das tecnologias permite que as trocas sociais entre os alunos e o professor se ampliem, o que nem sempre é possível na sala de aula convencional.

1.3 Letramento digital (LD): concepções, desafios e possibilidades

A contemporaneidade requer que o cidadão esteja adaptado às novas demandas da sociedade para que possa agir com desenvoltura, se não na sua totalidade, mas pelo menos em uma grande parte, uma vez que é este agir na sociedade que lhe garantirá sua participação efetiva nas mais diversas áreas de atuação humana na esfera social e o consequente exercício pleno da cidadania.

Para tanto, na “ecologia digital” em que estamos vivendo, e que é repleta de novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias (CARRANO e DAYRELL, 2013), é necessário que se esteja inserido numa concepção de uso da leitura e da escrita, cuja dimensão ultrapasse seus domínios usuais, que, na atualidade, não se restringe exclusivamente à escrita alfabética. Para Coscarelli (2016, p.17), “outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes”. Essas novas habilidades constituem um novo letramento ou o que se denomina de letramento digital.

A própria caracterização do termo letramento é abrangente e controvertido. De um lado, pela relação que se tem feito, equivocadamente, como sinônimo da palavra alfabetização e, do outro, pelo fato de que tal relação gera uma multiplicidade de interpretações, uma vez que cada autor, em seus escritos, atribui uma denominação específica, também, por motivos específicos, ao que identificamos como LD. Emília Ferreira (2013) nomeia-o como alfabetização digital; Sampaio e Leite (2013), como alfabetização tecnológica; Demartini (1993), como alfabetização audiovisual e Belloni (1991) como educação para a mídia, isso apenas para exemplificar algumas variações que o termo assume no plano educacional, o que gera diversas acepções.

Assim, para delinear uma definição do termo, tomamos como ponto de partida dois conceitos de letramento que se distinguem, tanto pela frequência com que são citados, quanto pela veracidade que lhes é conferida; daí, poderemos ter uma noção mais coerente do que vem a ser o letramento digital. O primeiro, de Kleiman (1995, p. 19), para quem o letramento trata-se de “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O outro conceito é o da professora Magda Becker Soares, que o apresenta como sendo “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p. 144).

Para a compreensão do termo letramento, devemos, também, nos reportar à noção de alfabetização, na necessidade e na importância da formação de professores (SAMPAIO e LEITE, 2013), para quem “o conceito de alfabetização, assim como qualquer representação da realidade, relaciona-se com o momento histórico em que é produzido e fornece, em cada época, a base das propostas governamentais para a alfabetização”. Elas advogam, ainda, que,

uma concepção mais ampla de alfabetização que vem dominando cada vez mais a produção teórica e as práticas pedagógicas nesse campo, supõe a alfabetização como *letramento*, ou seja, como desenvolvimento de capacidades diversas aliadas à produção de conhecimento que possibilitem o sujeito expressar sua cultura e ter acesso a outros padrões culturais e sociais, permitindo uma leitura crítica da própria realidade e, com ela, o acesso à participação e atuação social de maneira mais crítica e consciente (SAMPAIO e LEITE, 2013, p. 55)(grifo nosso).

Assim como o conceito de alfabetização foi ampliado, o mesmo acontece com o de letramento e, em se tratando do LD não é diferente, pois as diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que as utilizam em suas práticas de leitura e escrita, o que resulta em diferentes letramentos (SOARES, 2002). Para Pereira (2014) é preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. É esta concepção do ir mais além que Emília Ferreiro defende ao justificar a escolha pelo termo letramento em vez de alfabetização. Segundo ela, *literacy* é o termo mais indicado para designar a aprendizagem das práticas sociais vinculadas à produção, uso e circulação do escrito, enquanto que o espanhol *alfabetización* remete mais diretamente à aprendizagem do alfabeto como tal (FERREIRO, 2013, p.452), corroborando com Takahashi (2000), para quem,

é imprescindível promover a alfabetização digital, que proporcione a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet, mas também que capacite as pessoas para a utilização dessas mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania (TAKAHASHI, 2000, p. 31).

Em função disso, é pertinente a ampliação do termo alfabetização para o termo letramento, pois este se apresenta como mais apropriado que aquele e, que no cenário da cultura digital, este conceito ganha uma configuração mais ampla para distinguir que, se na nova sociedade mudaram os suportes do texto, é necessário, portanto, uma nova forma de leitura. O que Ribeiro (2013) denomina de nova alfabetização, concebemos como um novo letramento para a sociedade midiática.

Motivada pela existência de diferentes eventos de letramento no meio digital, Soares

(2002) sugere a pluralização do termo letramento enquanto fenômeno social, no contexto da cultura da tela. Para a autora, o confronto entre as tecnologias tipográficas e digitais de escrita e os conflitos que são produzidos de ordem cognitiva, cultural e social, decorrem tanto em função do contexto de interação com a palavra escrita, quanto “em função de várias e múltiplas formas de interação com o mundo, que abrangem, além da palavra escrita, a comunicação visual, auditiva e espacial” (SOARES, 2002, p. 155-156).

A sugestão da autora de que diferentes espaços de escrita, reprodução e difusão da escrita, relacionado à cibercultura, gera novos letramentos, induz à conclusão de que estes “novos” letramentos, devido às diferentes habilidades requeridas, colaboram para que o sujeito possa se integrar à cultura digital e fazer usos dos seus mecanismos de forma eficaz.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) afirmam que “assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas tecnologias digitais serão associadas às mudanças na língua, no letramento, na sociedade”. Partindo dessa visão e situado na cultura digital, o LD assume novos contornos delineados a partir da importância de se desenvolver habilidades individuais e sociais para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digitais, requeridas pela cibercultura.

Assim, as habilidades se ampliam e, também se amplia a concepção de LD, partindo da noção de “letramento enquanto fenômeno plural” defendida por Soares (2002). Não devemos, por conseguinte, nos referir ao letramento digital como um fenômeno singular, mas a letramentos digitais no plural, o que corrobora com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), quanto discutem sobre a inexistência de um letramento digital específico, mas de vários grupos de letramentos¹⁷.

Estes grupos, para os autores, estão organizados em quatro pontos focais: o primeiro grupo refere-se aos letramentos relacionados à linguagem e à comunicação de sentidos, dentre os quais estão o letramento impresso, o letramento multimídia e o letramento móvel; no segundo grupo, os letramentos relacionados à informação, que englobam os letramentos em pesquisa, em levantamento de informação e em filtragem; no terceiro grupo, os letramentos relacionados às conexões, que são os letramentos em rede, o participativo e o intercultural; e, por fim, no quarto grupo, o letramento relacionado ao (re)desenho, nomeado como letramento

¹⁷ Para uma compreensão mais aprofundada sobre os conceitos dos letramentos descritos, sugerimos a leitura do livro “Letramentos Digitais” de Gavin Dudeney, Nick Hockly e Mark Pegrum, traduzido por Marcos Marcionilo, publicado pela Parábola Editora, 2016.

*remix*¹⁸.

Nesse plano cibernético e plural, a dicotomia entre analfabetos e alfabetizados passa a ser substituída pela nova dicotomia: a dos *analfabytes*, pessoas que, embora saibam ler e escrever, e por vezes dominem os suportes tradicionais de escrita, não dominam novas mídias, mais especificamente o computador e a Internet (RIBEIRO, 2009) e, os *alfabytizados*, pessoas que possuem um domínio abrangente dos recursos tecnológicos. Tal dicotomia converge, portanto, para a discussão acerca do tema letramento digital.

O conceito plural de letramento digital apregoado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) segue a mesma linha do pensamento de Buzato (2006), quando este já argumentava, anteriormente, a aqueles, que,

letramentos digitais (LDs) são *conjuntos de letramentos* (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p.16) (grifo nosso).

Considerando o conjunto de letramentos digitais, destacamos a posição que a escola ocupa na sociedade no que se refere à preparação dos sujeitos para atuarem no meio social no qual estão inseridos, a urgência motivacional dos indivíduos para se apropriarem dos letramentos digitais não é uma simples adequação às demandas econômicas do capitalismo, nem tampouco uma concessão resignada aos apelos políticos dos países poderosos, mas, antes de tudo, se apresenta como uma necessidade educacional e de sobrevivência (XAVIER, 2005).

Nesse sentido, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) sugerem que precisamos incrementar o ensino e a aprendizagem dos nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias, essencialmente por dois motivos: pelos benefícios que as tecnologias digitais podem oferecer dentro da sala de aula, principalmente por apoiar abordagens pedagógicas construtivistas centradas no aluno e, pela necessidade de se preparar o aluno para a vivência na sociedade, o trabalho, o exercício da cidadania em um mundo digitalmente conectado, uma vez que, ainda segundo eles, “são habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também que podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM,

¹⁸ Habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais. (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 55).

2016, p. 20).

Nesse cenário, dois elementos se destacam, como coadjuvantes no processo de alfabetizar, letrar e letrar digitalmente os alunos (XAVIER, 2005): a escola e o professor. A instituição escolar que, apesar de ainda se configurar como uma instituição com princípios tradicionalista, com algumas práticas pedagógicas apoiadas na cultura da escrita linear, mantendo padrões cristalizados em relação à cultura digital na qual os jovens estão inseridos (MORAN, 2012), já mostra indícios de que, embora lentamente, começa a se abrir para novas possibilidades no que diz respeito à incorporação das tecnologias e adoção de metodologias que promovam uma aprendizagem mais estimulante e democratizante.

Para alguns autores, entre eles Moran (2012), a educação é um processo de toda sociedade e que afeta qualquer situação da vida pessoal uma vez que aprendemos em múltiplos espaços como família, igreja, empresas, meios de comunicação, internet, entre outros. Corroboramos com a ideia defendida por ele uma vez que enquanto todos esses outros espaços sociais sofrem mudanças e experimentam desafios, a educação escolar continua organizada ainda de modo previsível, repetitivo, burocrático e pouco atraente.

Segundo Moran (2012, p. 14-15), a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora e empreendedora a fim de que não se distancie da sociedade e das demandas atuais. Além disso, sugere que esta deve se abrir cada vez mais para o mundo, começando pelo seu entorno, seu bairro, para o mundo real e digital, entendendo-o e modificando-o.

No centro dessa questão encontra-se, também, a maior parte dos professores que pertence a uma geração que viu “chegar” as tecnologias na nossa sociedade. E, como diz Ferreiro (2013), ver chegar uma tecnologia não é o mesmo que nascer com ela instalada e, por isso os docentes devem se adaptar a essa era. Isso quer dizer que os docentes não tiveram uma formação tecnológica para agir no seu universo de atuação, no momento atual estão desafiados a adquirir uma “aprendizagem obrigatória”, a qual seria a aquisição de uma nova forma de alfabetização tecnológica ou de letramento digital. Com relação a essa questão, Kenski (2015) informa que,

um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com as mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas (KENSKI, 2015, p. 103).

A formação do educador é um fator relevante para a atualidade uma vez que emerge a necessidade de uma nova postura deste, uma vez que se “constituem uma fonte significativa de aprendizado” (Dias e Bezerra, 2012). Os autores sustentam a ideia de que para que o educador possa estabelecer uma relação dialógica e reflexiva com seus aprendentes, é urgente que atente para as informações e inovações atuais e, a partir dela fomente novas aprendizagens. Contudo, os docentes ainda vivem momentos de incerteza e indecisão com relação ao futuro da escola.

No entanto, como nos revela Holden (2009),

muitos professores não nasceram nesse mundo digital (embora a cada ano essa distância seja menor). Os que estão interessados nos desenvolvimentos tecnológicos mantêm-se firmemente atualizados no assunto – por tentativa e erro. Algumas pessoas migram para o mundo dos sites, dos blogs, das redes sociais e mensagens de texto, mas não nasceram nesse mundo, como os nativos digitais. Eles são os “imigrantes digitais”: fizeram uma escolha consciente de explorar esse mundo novo. Porém, é provável que certos aspectos lhes pareçam estranhos, de forma que não se sintam completamente à vontade (HOLDEN, 2009, p.44).

O que se percebe, contudo, é que o LD do professor e a adoção das tecnologias não têm necessariamente que ser uma ruptura entre o analógico e o digital. Deve, pois, constituir uma nova formação, o que se configura como um desafio uma vez que, formados num contexto tradicional baseado na transmissão do conhecimento, de modelos prontos, e das verdades absolutas, sentem-se inseguros em lidar com as incertezas do futuro, ao mesmo tempo em que se amedronta diante dos seus alunos nativos digitais. Entretanto, é necessário encontrar um contraponto entre o paradigma tradicional e o emergente, pois como nos mostra Buzato (2006),

essa “nova” formação do professor guarda homologias com a emergência dos novos letramentos (digitais) que ele precisa dominar, isto é, que não deva ser vista como uma cisão entre velho e novo, real e virtual, impresso e digital, mas como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer. (BUZATO, 2006, p.10).

Assim, o passo inicial rumo à mudança na educação depende, em primeiro lugar dos educadores que, fora a questão da formação ou alfabetização digital, as concepções retrógradas predominantes no universo escolar, enfrenta o dilema de conviver com uma geração de jovens que estão inseridos na cultura digital, os nativos digitais, com os quais não sabe como agir.

O termo “*Digital Natives*” ou “nativos digitais” foi primeiramente cunhado pelo educador e pesquisador americano Marc Prensky, fundador de uma empresa de jogos nas áreas críticas de educação e aprendizagem e pesquisador na área, no seu clássico artigo “*Digital Natives, Digital Immigrants*” de 2001, para se referir à geração que nasceu e cresceu com as tecnologias de informação e comunicação inseridas na sociedade.

Estes jovens, os nativos digitais, se diferenciam dos seus professores e de seus pais, chamados imigrantes digitais, segundo Prensky (2001), pela na forma de interagir e de socializar, bem como pela rapidez, pelo processamento não linear, primazia pelo gráfico, preferência pela conexão com os demais, apreço pela fantasia, proatividade e interesse pelas tecnologias.

Esta é uma geração, segundo Carniello, Rodrigues e Moraes (2015),

possuem tantas características quantas suas inúmeras habilidades. Ao adotarem o mundo digital como parte integrante e dominante de sua vida cotidiana, conseguem realizar várias tarefas simultaneamente como assistir a vídeos, fazer download de músicas, teclar com os amigos em salas de bate-papo, enviar e receber arquivos diversos e ainda realizar a pesquisa que a professora pediu. Como consequência, estão acostumados a receber informações em um fluxo alucinante, tem extrema familiaridade com imagens, símbolos e códigos e sua linha de pensamento e raciocínio assemelha-se à forma rizomática de leitura dos hipertextos, nada linear e conduzida pela aleatoriedade aparente dos cliques (CARNIELLO, RODRIGUES e MORAES, 2015, p.3).

Como estes jovens são *multi-task* ou multitarefas, em outras palavras, realizam tarefas diversas ao mesmo tempo e, por isso possuem uma menor capacidade de concentração em uma determinada atividade, assim como são destemidos na compreensão das funções dos aparatos tecnológicos, por isso não costuma ler seus manuais, além de que transitam entre o mundo real do mundo virtual. Esses jovens, que consideram as tecnologias como uma *extensão* do seu cérebro, fazendo com que não procurem memorizar informações, uma vez que estas estão ao alcance de sua mão, basta um clique ou um simples toque, levam-nos a repensar sobre a prática pedagógica, sobretudo, a nos questionar se ao planejar nossas aulas estamos levando em conta as necessidades desses jovens.

De acordo com os estudos de Prensky (2001), Carvalho e Braga (2012) apontam que os alunos de hoje não querem ficar imóveis, passivos, sentados nos seus cantos ouvindo o professor, ao contrário, o que eles desejam é um espaço de troca de conhecimentos dinâmico no qual possam expressar e compartilhar suas opiniões na sala de aula e no mundo, sendo estas, por conseguinte, reconhecidas e valorizadas, que o respeito e a confiança sejam fatores predominantes para que possam seguir seus próprios interesses e paixões.

Além do mais, os jovens necessitam exercitar a criatividade usando as ferramentas de seu tempo, que possam se conectar com seus pares a fim de realizar trabalhos em grupo, evitando que colegas peguem se apropriem dos seus trabalhos, que sejam capazes de tomar decisões próprias e compartilhar o controle da aula. Esses mesmos jovens também querem cooperar e competir com os outros de forma saudável assim como desejam uma educação que não seja meramente relevante, mas que faça sentido para seu cotidiano.

Por outro lado, para os jovens e adolescentes, o fato de nascer na sociedade da informação e comunicação não é uma condição para que esteja completamente inserido no meio tecnológico, ou seja, que esteja incluído digitalmente. Mesmo diante de dados como resultado da pesquisa TIC *Kids On-line* Brasil do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)¹⁹, que apontou o perfil dos usuários: 81% acessavam a Internet todos os dias ou quase todos os dias; 82% usaram o celular para acessar a rede (em 2013 eram 53%); 56% utilizaram computador de mesa/ PC para acessar a rede (em 2013 eram 71%); 68% utilizaram Internet para trabalhos escolares no mês que antecedeu a pesquisa e 79% possuíam perfil próprio em redes sociais.

A concepção de que nossos jovens estão totalmente inseridos no mundo digital, não pode ser generalizada porque no contexto social mundial atual, não apenas no Brasil, uma boa parte dos estudantes ainda não pode ser caracterizada como incluídos digitalmente. Embora exista na sociedade uma grande disponibilidade de tecnologias digitais. Segundo Pereira (2014, p. 15), “quando as pessoas em uma situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital”.

Nesse contexto, ainda vivem conjuntamente, estudantes que nasceram na mesma época, mas que se distinguem entre si movidos, entre outras causas, pela falta de acesso aos artefatos tecnológicos e, por conseguinte, podem ser incluídos na lista de imigrantes digitais, mas nunca na lista dos digitalmente incluídos.

As diferenças entre os estudantes nativos digitais e os imigrantes digitais estão sintetizadas no quadro a seguir:

¹⁹ Disponível em:< <http://www.cgi.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2014/>> Acesso: 20/ maio/2016.

Quadro 1 – Comparação entre estudantes nativos e estudantes imigrantes digitais

Estudantes	
Nativos Digitais	Imigrantes Digitais
Preferem receber informação rapidamente de múltiplas fontes.	Preferem a oferta de informação lenta e controlada de fontes limitadas.
Preferem processamento paralelo e multitarefa.	Preferem processamento linear e tarefas únicas ou limitadas.
Preferem trabalhar com imagens, som e vídeo ao invés de texto.	Preferem oferecer texto ao invés de figuras, som e vídeo.
Preferem acesso randômico à informação multimídia hiperligada.	Preferem oferecer informação de forma linear, lógica e sequencial.
Preferem interagir simultaneamente com muitos.	Preferem que os estudantes trabalhem de forma independente ao invés de interagir em rede.

Fonte: Almeida, 2012.

Como podemos observar no quadro anterior, há uma diferença considerável entre os dois tipos de estudantes, o que gera conflitos, sobretudo no ambiente escolar, uma vez que exige uma adequação das metodologias para que a construção do conhecimento possa atingir a cada um desses alunos.

Em meio a esses jovens nativos e não nativos digitais encontram-se os professores que, embora denominados de imigrantes digitais, diferem daqueles que rejeitam as tecnologias, fazem parte de uma concepção mais abrangente de imigrante digital, ou seja, aquele que se adaptou à era tecnológica e consegue transitar com desenvoltura entre o mundo analógico e o digital.

Marc Prensky, posteriormente, no artigo Homo sapiens digital: dos imigrantes e nativos digitais à sabedoria digital, de 2012, nomeia-os como pessoas emergentes digitais. Nesse quadro, está imerso o professor que, consciente da realidade virtual, de acordo com Xavier (2000), entende que precisa ser pesquisador e não mais um mero repetidor de informação; articulador do saber e não mais fornecedor do conhecimento; gestor de aprendizagens e não instrutor de regras; consultor que sugere e não o chefe autoritário que manda; motivador da aprendizagem pela descoberta e não mais avaliador de informações a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Cabe ao docente usar sua maturidade para escolher tecnologias que não impliquem em exclusão. Toda escolha se configurará como inovadora à medida que promover a aprendizagem, mas que, por outro lado, seja de fácil acesso, não gere preconceitos, pelo contrário, que inclua e que promova uma aprendizagem crítica cujos princípios sejam a

participação, a colaboração e a cooperação, a exposição e a competição saudável. Assim, como defende Coscarelli (2014), a informática precisa ser incorporada à educação, por ser um recurso que tem a capacidade de minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em outras situações. Ao se assegurar essa formação, com certeza, se contribui para a construção da cidadania e de uma educação humana integral.

Dessa forma, necessitamos cada dia mais da aquisição do letramento digital do professor, uma vez que ele é o condutor do processo de construção do conhecimento. A informação pode ser adquirida em todas as esferas da sociedade, em certos casos, muito mais interessantes para o nativo digital, no entanto, é na escola que os saberes são sistematizados, sendo papel do educador fazer com que a informação seja transformada em conhecimento.

Nesse sentido, como diz Moran (2012, p.25), “as mudanças da educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar.” A pertinência dessa afirmação se revela, sobretudo, com relação às escolhas dos AVA e outros objetos de aprendizagem que utilizarão como caminhos para fomentar as atividades pedagógicas e promover uma educação condizente com as demandas sociais e tecnológicas adequadas ao cidadão para o século XXI.

1.4 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Na década de 80, quando o computador passou a ser introduzido às práticas educativas, sua função básica era de editor de textos apesar de que “já existiam iniciativas que exploravam o suporte digital para o registro e acesso de materiais pedagógicos” (BRAGA, 2013, p.77). Ainda para a autora, depois da virada do milênio, houve uma mudança significativa de cenário e o computador e a internet passaram a ser incorporados no cotidiano das pessoas, assim como foram barateadas as licenças de uso de programas ou até mesmo o acesso gratuito devido ao desenvolvimento de *softwares* livres.

O advento da *web* 2.0 deu um novo impulso ao ensino a distância (EaD) devido à possibilidade de comunicação simultânea ou quase simultânea entre professores e alunos. A partir desse novo olhar para a educação, passou a se investir economicamente e intelectualmente na construção de plataformas técnicas que permitissem a transposição da sala de aula para o meio virtual (BRAGA, 2013), surgindo, assim, os espaços virtuais que denominamos de ambientes virtuais de aprendizagem aqui no Brasil e que receberam outras nomenclaturas e siglas diferentes, em inglês, tais como ambientes integrado de aprendizagem

(*Integrated Distributed Learning Environments* - IDLE); sistema de gerenciamento de aprendizagem (*Learning Management System* - LMS); e espaços virtuais de aprendizagem (*Virtual Learning Spaces* - VLE) (PAIVA, 2012).

Os AVA, segundo seu percurso histórico, são classificados por gerações, de acordo com Toktov (2003), se dividem em três gerações:

1ª geração, os AVA incluem interface via *Web* e integração de instalações – editor do conteúdo de aprendizado, páginas em HTML²⁰, sistema de testes, fórum de discussões, sistema de entrega de tarefas, *e-mail*, entre outros;

2ª geração os AVA consistem em um sistema de administração de conteúdo baseado em database de materiais e plataforma de aprendizagem na qual o processo de aprendizagem é estruturado e as atividades e o material de aprendizagem são conectados por meio da URL²¹;

3ª geração os AVA possuem como características principais a capacidade de intercâmbio de materiais de aprendizagem, pesquisa inteligente de documentos, trilha personalizada e dinâmica de aprendizagem, baseada nos objetivos do aprendizado e não mais em uma estrutura de conteúdo, aprendizado relacionado à fase da vida, integração de aplicação de simulação de negócios etc., (TOTKOV, 2003 *apud* PAIVA, 2010).

Para Noronha e Vieira (2005, *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 4), os AVA podem ser entendidos como “cenários que habitam o ciberespaço e envolvem interfaces que favorecem a interação de aprendizes”, enquanto que para Souza e Filho (2013, p. 110), um AVA é “um espaço que integra tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas para prover informações educacionais e no qual interações ocorrem rumo à co-construção do ambiente de aprendizagem”. Nesse sentido, consideramos que tais ambientes podem e devem ser utilizados para o enriquecimento das atividades da aula presencial, como ferramenta de suporte, mas nunca para substituir a sala de aula presencial.

Toktov (2003 *apud* SOUZA e FILHO, 2012) mostra a existência de três modelos básicos na evolução dos AVA: o primeiro como um suporte apenas do conteúdo; apresenta baixa interação e distingue-se do modelo tradicional apenas pelo fato de o conteúdo ser apresentado virtualmente; no outro modelo *wrap-around*²² o conteúdo do curso é acompanhado por atividades e discussões *on-line* e, o outro, modelo integrado e dinâmico, é

²⁰ HTML é a sigla da expressão em inglês *Hyper Text Markup Language*, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto.

²¹ URL é o endereço de um recurso disponível em uma rede, seja a rede internet ou intranet, e significa em inglês *Uniform Resource Locator*, e em português é conhecido por Localizador Padrão de Recursos.

²² É um modelo estruturado para que o material do curso seja acompanhado por atividades e discussões *online* que, conseqüentemente aumente o tempo de permanência do estudante conectado ao ambiente.

influenciado pelas necessidades dos alunos e baseado em atividades colaborativas, debates e trabalhos em grupos.

Na atualidade, algumas plataformas para a geração de ambientes virtuais de aprendizagem mais utilizadas no cenário brasileiro são o e-ProInfo²³, o TelEduc²⁴ e a plataforma Moodle²⁵, de uso frequente, tanto nos cursos a distância, como nos cursos presenciais. Cada um desses ambientes oferece um conjunto de ferramentas, de acordo com as concepções e os fundamentos que alicerçam seu desenvolvimento, conforme salientam Souza e Filho (2012).

As funções de um AVA são múltiplas, dependendo apenas da conexão do usuário à internet. Funciona como um *website*, cujas ferramentas que compõem o ambiente virtual de uma plataforma digital mais recorrentes, segundo Paiva (2010) e Braga (2012), são: acessibilidade para portadores de deficiência, estrutura do ambiente, agenda, avaliações, dinâmica do curso, atividades, material de apoio ou biblioteca, leituras, perguntas frequentes, exercícios, enquetes, parada obrigatória, mural, fórum de discussão, bate-papo, correio, grupos, perfis de usuário, *blogs*, estatísticas de acessos às ferramentas e atividades, glossário, videoconferências, *wiki*, portfólio, *intermap*, configurar, entre outras.

As ferramentas apresentadas podem fazer parte de uma plataforma, porém nem sempre, um mesmo ambiente contém todas elas. Há também, as ferramentas de administração, que são exclusivas dos formadores, coordenadores, tutores e professores responsáveis pelo curso ou aula. São elas: visualizar/alterar dados e cronograma do curso; escolher e destacar ferramentas de uso; inscrever alunos e formadores; gerenciamento de inscrições, alunos e formadores; alterar nomenclatura do coordenador e enviar senha, além das ferramentas de suporte que permite aos formadores entrar em contato com o suporte.

Explicitamos também, que há outros ambientes que, de acordo com Matos e Rodrigues (2013, p. 525), são “aquelas ferramentas virtuais que embora não tenham sua gênese na lógica educativa podem, de alguma maneira, servir para este fim.” Assim, tem-se desenvolvido pesquisas acadêmicas que visam a comprovação de que outros ambientes podem ser utilizados como dispositivo pedagógico, como, por exemplo, a pesquisa de Lemos

²³ É um software público, desenvolvido pela Secretaria de Educação a distância (SEED) do Ministério da Educação. Mesmo sendo de uso interno do MEC, é usado por algumas universidades. Disponível em: <<http://eproinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

²⁴ O TelEduc é um projeto desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) e o Instituto de Computação (IC) da Universidade de Campinas (Unicamp).

²⁵ Disponível em: <[HTTP://moodle.org/](http://moodle.org/)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

e Matos (2016)²⁶, que comprova a possibilidade de uso do *E-commerce*: Mercado Livre²⁷, como promotor do LD, construção de significados pelos discentes e inclusão digital.

Assim, o docente necessita compreender o potencial que tais ferramentas trazem consigo para a aprendizagem como geradora de para mudanças sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, consideramos que o professor letrado digitalmente tenha as competências essenciais para que possa “desenvolver novos valores, crenças e normas, o que por sua vez envolve a construção de novas percepções de instrução e de novas formas de atuação profissional” (FULLAN, 1996 *apud* SOUZA e FILHO, 2013, p.109).

Moran (2012) postula que, com a educação *on-line* os papéis do professor se modificam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo do docente uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas e atividades. O autor salienta ainda, que o professor *on-line* necessita aprender a trabalhar com diferentes tipos de tecnologias, sofisticadas ou simples; ter flexibilidade de adaptação a situações diferenciadas; ter sensibilidade para escolher as melhores soluções possíveis para momentos diversos e por fim, interagir participativamente do processo educacional, estimulando a criação de comunidades ou estudo em pequenos grupos, assim como a participação individual e coletiva.

Pensando em trabalho docente, inserção dos AVA na aula e na necessidade de se explorar os ambientes disponíveis na esfera digital, passaremos a descrever o objeto de nosso estudo: a plataforma virtual *Ecaths* e seus recursos.

1.4.1 A Plataforma Virtual *Ecaths*

Nesta investigação, como informamos na introdução, utilizamos a plataforma *Ecaths* como objeto de pesquisa. Antes, porém de nos determos na apresentação do ambiente, consideramos necessário explicar o porquê de nossas escolhas. O primeiro ponto refere-se à escolha da plataforma. Entre as várias plataformas disponíveis no ciberespaço, como por exemplo, o Moodle, o TelEduc, o Aulanet, entre outras, as quais têm sido foco de vários estudos e análises, escolhemos a plataforma *Ecaths* tanto pelo ineditismo, ou seja, não encontramos muitos estudos ao seu respeito, exceto alguns artigos; quanto pela facilidade de acesso que o ambiente oferece aos seus usuários, especialmente aos iniciantes, através de

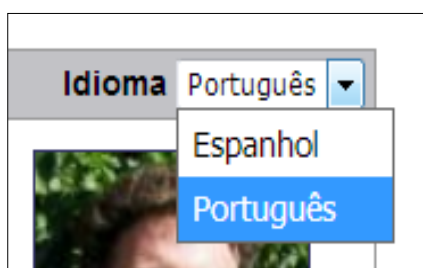
²⁶ LEMOS, Cléber; MATOS, Denilson P. de. **Refeletindo sobre EaD e letramento digital: O que a cultura tem a ver com isso?** 1. ed. Curitiba: Editora Protexito, 2016.

²⁷ *E-commerce* é um espaço onde são desenvolvidas atividades comerciais como vender, comprar, trocar, pagar por intermédio da internet. Exemplo: Bonnegócio.com, Mercado Livre e OLX (LEMOS e MATOS, 2016).

uma barra de menu contendo as informações essenciais para o acesso a todas as opções disponíveis pela plataforma.

O segundo ponto se refere à adoção de uma plataforma em língua espanhola para se ensinar a língua inglesa. Neste caso, ressaltamos que, apesar da plataforma *Ecaths* ser de origem argentina e, conseqüentemente, ter sua interface, seus vídeos tutoriais, as perguntas frequentes e os dispositivos de ajuda em espanhol, em nada interfere sua aplicação ao ensino de outra língua estrangeira como o inglês. A explicação para tanto é que, além da interface do ambiente ser intuitiva, seguindo o parâmetro de outras plataformas virtuais educacionais, ao se acessar a página inicial da plataforma existe um espaço no qual há a opção de escolha da língua que se deseja utilizar, conforme mostra o detalhe na figura a seguir.

Figura 2 – Detalhe da página da plataforma *Ecaths* mostrando a opção de idiomas



Fonte: <http://www.ecaths.com/home.php>

Evidenciamos, também, que já está disponível uma versão na língua portuguesa da página de ingresso ao ambiente, dos termos e condições de uso, da política de conteúdos e das perguntas frequentes (Anexo C, p. 114), o que não gera maiores dificuldades de acesso ao ambiente. Dispõem, ainda, de suporte *on-line*, via *e-mail*, e as capacitações presenciais para as instituições educativas. Tais recursos não foram avaliados em nossa pesquisa.

A plataforma *Ecaths* é um projeto desenvolvido na Argentina, em 2009 e que, atualmente, possui milhares de usuários espalhados também por toda América Latina. Trata-se de uma plataforma de gerenciamento de aulas e de materiais didáticos que tem como função principal a complementação dos estudos presenciais, através de um espaço virtual de interação e construção do conhecimento coletivo *on-line*.

Pelo caráter pedagógico, a *Ecaths* permite que professores e pesquisadores, criem e administrem o seu próprio *website* de uma maneira absolutamente intuitiva, sem ter que depender de *designers* nem de *experts* em programação. A *web* aula poderá ser projetada em poucos minutos, uma vez que conteúdos em vídeos poderão ser linkados, bem como o acesso rápido a outras páginas disponíveis com o assunto que se pretende ensinar, além de poder

inserir conteúdos, imagens, exibir vídeos e animações. Assim, também, como propor atividades para que seus alunos realizem em casa, discussões em fóruns podem ser criadas, e mais outras aplicações específicas, como acontece em uma disciplina universitária para a EaD ou semi-presencial. A figura a seguir, mostra a página inicial da plataforma *Ecaths*.

Figura 3 - Página inicial da plataforma *Ecaths*



Fonte: <http://www.ecaths.com/home.php>

Em um processo rápido, cada professor poderá publicar, em sua *web*, informação para estudantes e demais profissionais. Diferentemente de um sistema de *weblog*, que é transmutação do gênero diário pessoal e que, com o tempo, passou a ser utilizado com fins didáticos. Uma *Ecaths* se destina exclusivamente para a comunicação acadêmica e promoção da construção do conhecimento entre professor-aluno e entre aluno-aluno, ou seja, não será útil para quem procura um blog pessoal.

Trata-se de um serviço de uso livre, isto é, gratuito e caracteriza-se como um ambiente *beta* que quer dizer que se trata de um ambiente que está em contínuo aprimoramento e, com relação à questão inerente ao nível educacional a que se destina, a *Ecaths* não se limita apenas ao ensino superior ou à EaD. No momento atual, segundo pesquisas, 60% dos usuários são professores da educação básica, ensino fundamental e médio.

Segundo Clarenc *et al.* (2013), a *Ecaths* apresenta como características a gratuidade da plataforma; a incorporação dos seguintes blocos: informação da aula, bibliografia, cronograma, programas, textos digitalizados, trabalhos práticos *on-line*, novidades da aula, e

os textos dos conteúdos, cujo formato pode ser *doc .docx .txt .pdf .ppt .xls .xlsx*, e imagens em formato *.gif .jpg .png .bmp*. Os mesmos autores apresentam como as principais vantagens da plataforma o fato de ser um complemento para aulas presenciais, a velocidade de carregamento de dados e a facilidade de configuração e manejo.

Como desvantagens apontam que as características da *Ecaths* não correspondem inteiramente a um LMS, e sim a uma plataforma de apoio a aula presencial; pouca flexibilidade no que se refere à criação e edição de recursos; a personalização é restrita, ou seja, todos os domínios são “nome.ecaths.com” e os estilos pré-desenhados se reduzem a umas poucas interfaces.

Após a criação da página, inúmeras possibilidades são sugeridas pela plataforma, como mostradas anteriormente. Se compararmos a plataforma *Ecaths* com outros AVA existentes, percebemos quão útil ela poderá ser para o professor de qualquer componente curricular, já que lhe permitirá servir como repositório para seus conteúdos, poderá fazer enquetes ou pesquisas de opinião; postar vídeos e links para o acesso pelos alunos, assim como estes podem colaborar entre si, tanto através da postagem de conteúdos, *links* para outras páginas que contenham os conteúdos a serem estudados.

Diferentemente de outras plataformas virtuais, a *Ecaths* apresenta-se como um modelo mais próximo do ideal para que qualquer professor possa acompanhar suas turmas em atividades extraclasses como complemento das aulas presenciais, pelo fato de que há um consenso de que o tempo que se tem para as aulas não é suficiente e que a aprendizagem pode ser direcionada para ambientes através dos quais as atividades possam ser realizadas em outros espaços, tornando o estudante responsável pelo processo de construção do seu próprio conhecimento.

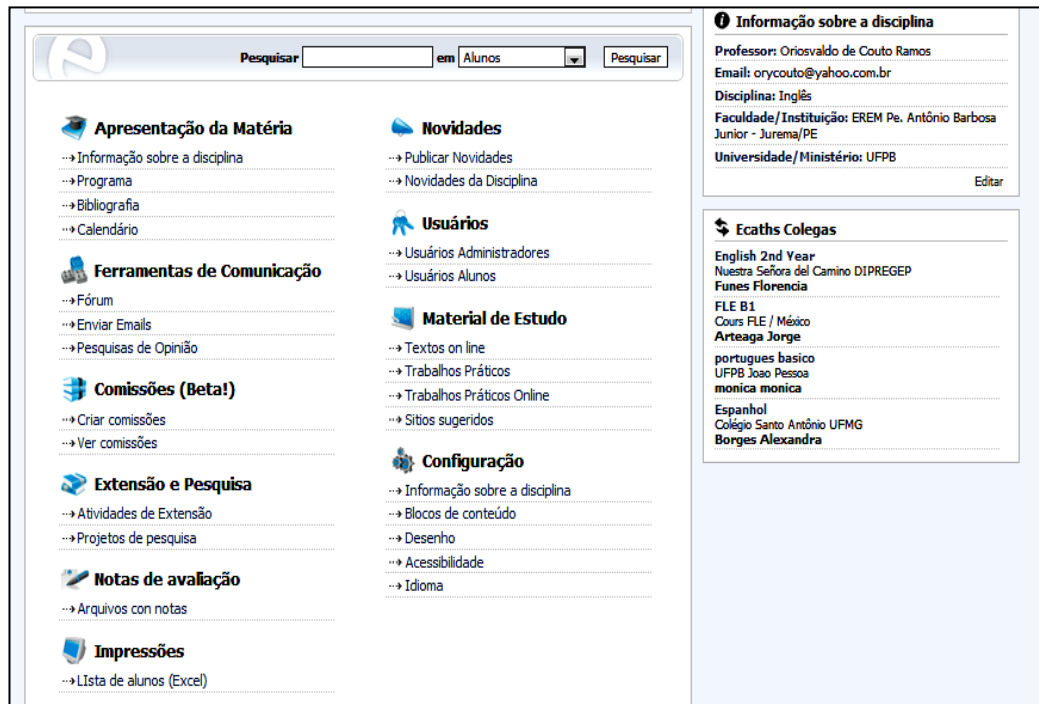
Dessa forma, ao se usar a plataforma virtual *Ecaths*, como suporte à aula presencial, além do ensino ter como foco a aprendizagem do estudante, esta poderia ser realizada em outros ambientes, a sala de aula se tornaria o espaço para a socialização da aprendizagem, de discussões, de realização projetos sob a coordenação do professor e de forma colaborativa entre os colegas de classe.

No ambiente da plataforma *Ecaths*, várias possibilidades de acesso aos conteúdos previstos para a disciplina e de interação por meio das ferramentas que buscaremos sintetizar aqui e que apresentaremos em três blocos: a) ferramentas de gerenciamento, de criação e de acesso, b) ferramentas de comunicação e, c) ferramentas de apoio:

A) Ferramentas de gerenciamento, de criação e de acesso:

Qualquer *web* acadêmica deve incluir informação sobre o corpo docente, programa, bibliografia, entre outros. A *Ecaths* fornece uma seção no Painel de Controle para que os professores possam inserir essas informações, como vemos na imagem a seguir.

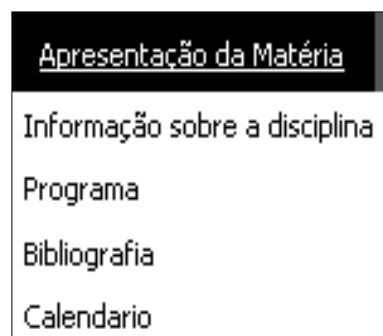
Figura 4 - Página de apresentação do painel de controle da plataforma *Ecaths*



Fonte: <http://www.orycouth.ecaths.com/administration/panel.php>

A imagem anterior mostra os caminhos, a partir dos indicadores do painel de controle, para serem seguidos, quando se trata do gerenciamento (docente) das atividades, as quais incluem a “apresentação da matéria” e pode ser acessada no *menu* superior em Painel de Controle e possui quatro subseções onde se pode inserir todas a informação necessária.

Figura 5 - Menu superior com a "Apresentação da Matéria" na plataforma *Ecaths*



Fonte: <http://www.ecaths.com/accounts/startup.php>

Cada uma das quatro seções do submenu conduz a um formulário para preencher cada seção de informação. Isto construirá o conteúdo do seu *menu*, através da disponibilização dos conteúdos que ficarão liberados para os alunos e visitantes do ambiente. Na informação sobre a disciplina, o docente adiciona informações pertinentes a sua disciplina, pode funcionar como um quadro de avisos; o programa da disciplina, a bibliografia da disciplina tanto com o material a ser estudado como leituras complementares são disponibilizadas aos estudantes e o calendário para a realização das atividades, tudo ao alcance do estudante. Ver figura 6:

Figura 6 - Dispositivos de acesso ao ambiente da plataforma *Ecaths* disponíveis na página inicial



Fonte: <http://www.ecaths.com/accounts/startup.php>

Apresentamos, ainda, algumas ferramentas tratadas do ponto de vista administrativo, que podem ser usadas pelos docentes para gerar debates, transmitir e produzir conhecimento:

1. Bloco de novidades da matéria permite aos docentes, facilmente publicar novidades, gerando um canal de informação importante para os alunos. Podendo se comunicar, por exemplo, data de avaliações e entrega de trabalhos e materiais para as provas;

2. Bloco de trabalhos práticos *on-line* se apresenta como uma forma de gerar conhecimentos concretos. Caso o docente deseje usar algum recurso multimídia *on-line* como vídeos, *youtube* ou imagens, ou seja, um caso prático para se avaliar as respostas dos alunos sobre o tema. As respostas enviadas chegarão à caixa de e-mail do docente com o nome do aluno que enviou. Por outro lado, o docente poderá tecer suas considerações sobre as respostas, ou, até mesmo responder corretamente, conforme seus propósitos, através das novidades da matéria e encerrar o trabalho prático;

Os alunos podem acessar a cada seção para ver as informações adicionadas a partir do *menu* superior da sua *Ecaths*, onde também encontrará as ferramentas ou dispositivos de interação, os quais serão mais detalhados, uma vez que se apresentam como mais pertinentes para os propósitos de nosso estudo.

B) Ferramentas de interação:

Assim como nos demais AVA, a plataforma *Ecaths* possibilita a comunicação entre os participantes de uma determinada comunidade, a qual se dá através de dois vieses: a

comunicação síncrona, com os interlocutores conectados ao mesmo tempo, através da internet, e assíncrona, quando os participantes, segundo sua disponibilidade, recebem e enviam mensagens em momentos distintos. São elas:

- **Fórum de discussão:** trata-se de uma forma de comunicação assíncrona, cuja finalidade não é de uma comunicação imediata, mas de um espaço no qual são depositadas questões inerentes ao tema/conteúdo em estudo e que ficam disponíveis durante um tempo determinado para que os estudantes possam respondê-las ou até mesmo consultá-las, de modo que cada um possa deixar sua contribuição. O que se pode deduzir de algumas leituras realizadas é que alguns autores consideram a discussão através da ferramenta fórum como sendo essencialmente colaborativa uma vez que as contribuições geralmente são feitas com a intenção de colaborar para a compreensão ou definição de certo conteúdo ou assunto, contudo seu uso pode emergir a partir das necessidades do grupo (SOUZA e FILHO, 2012, p. 122).

Figura 7 - Fórum de discussão da plataforma *Ecaths* criada para esta pesquisa



Fonte: <http://www.orycouth.ecaths.com/archivo-foros/>

- **E-mail** ou correio eletrônico é o que Marcuschi (2008) denomina de um gênero digital “emergente”, uma vez que aparece projeção ou transmutação de outros gêneros já existentes. Paiva (2010, p.101) aponta que o *e-mail* é um novo canal de mediação de gêneros já conhecidos, que agrega as características do memorando, da carta, do bilhete da conversa face a face e da interação eletrônica. É uma forma de comunicação assíncrona que, ainda segundo a autora, herdou a assincronia dos textos escritos; do memorando, a semelhança de formas; do

bilhete a informalidade e a predominância de poucos tópicos; da carta, as fórmulas de abertura e fechamento e da interação face-a-face, bem como o formato.

- **Chat**, também conhecido como sala de bate-papo, é um ambiente utilizado para a comunicação síncrona, ou seja, a comunicação em tempo real, o que permite a interação entre docente e discente e discente-discente, destaca-se em relação ao fórum pelo fato de que respondem instantaneamente às questões dos interlocutores, o que, por conseguinte, torna a comunicação muito mais dinâmica. No contexto educacional atual, o *chat* apresenta-se como uma das ferramentas que se popularizou por a sua adequação à finalidade de suportar a aprendizagem colaborativa, considerando que estimulam e facilitam a interatividade, a troca de ideias e o registro das atividades (SOUZA e FILHO, 2012). Para o uso e para a avaliação desse dispositivo, no nosso contexto de estudo, foi marcado um *chat* entre os alunos a fim de que seja testada a relevância desta em relação à construção do conhecimento.
- **Enquetes**, também denominadas *surveys*, é uma ferramenta que permite ao professor a coleta de dados que podem ser fornecidos pelos estudantes de modo a contribuir para que o professor tenha um *feedback* rápido sobre sua classe e que, por conseguinte, o leve a um repensar sobre sua prática pedagógica ou acerca de outros temas relevantes para o processo de ensino/aprendizagem da disciplina. Não utilizamos esta ferramenta em nosso estudo porque os questionários foram realizados de forma impressa.

Figura 8 - Ferramenta “enquetes/pesquisas de opinião” disponibilizada no ambiente *Ecaths*

Fonte: <http://www.orycouth.ecaths.com/links/>

C) Ferramentas de apoio

São as ferramentas das quais o professor pode se valer para apoiar o percurso de seu trabalho, sobretudo como ajuda aos estudantes no acesso à plataforma virtual. Vídeos tutoriais

disponíveis no canal do *Youtube* com o objetivo de fornecer, aos visitantes, alunos e professores cadastrados na plataforma uma forma de interação com o ambiente.

O processo de acesso à plataforma *Ecaths*, como foi dito anteriormente não apresenta dificuldades, pode ser realizado por qualquer pessoa que tenha um conhecimento básico de informática e uma conta de *e-mail*, principais requisitos para o acesso ao ambiente.

Para acessar o ambiente, inicia-se através de um provedor de buscas, *Google*, por exemplo, digita-se a URL <http://www.ecaths.com> e, em seguida, aparecerá a página inicial onde deverá ser realizado o cadastro. O processo de cadastro inicia-se, primeiramente com a escolha de um nome para a *Ecaths* que se deseja criar. Normalmente o nome é formado ou pelo nome do administrador ou da matéria para a qual a *Ecaths* está sendo criada. O buscador informará se o nome está disponível ou não. Caso não esteja será necessário recriá-lo.

Figura 9 - Página da *Ecaths* com a conta da disciplina criada para esta pesquisa

The screenshot shows the 'ecathsBeta' website interface. At the top, there's a navigation bar with the site name and a search bar. Below this, a header section reads 'miles de alumnos y docentes ya usan ecaths!'. The main content area is titled 'Oi Oriosvaldo de Couto Ramos' and includes a message: 'Tenha certeza de preencher todos os campos deste formulário com seus dados. Isto será útil para outros companheiros e os professores saibam quem é'. The form is divided into two main sections: 'Sua Informação da Conta' and 'Sua imagem de usuário'. The first section contains fields for email (orycouth@yahoo.com.br), name (Oriosvaldo), last name (de Couto Ramos), country (Brasil), and state (Pernambuco). The second section shows a user profile picture and a button to 'Selecionar arquivo...' for uploading a new image.

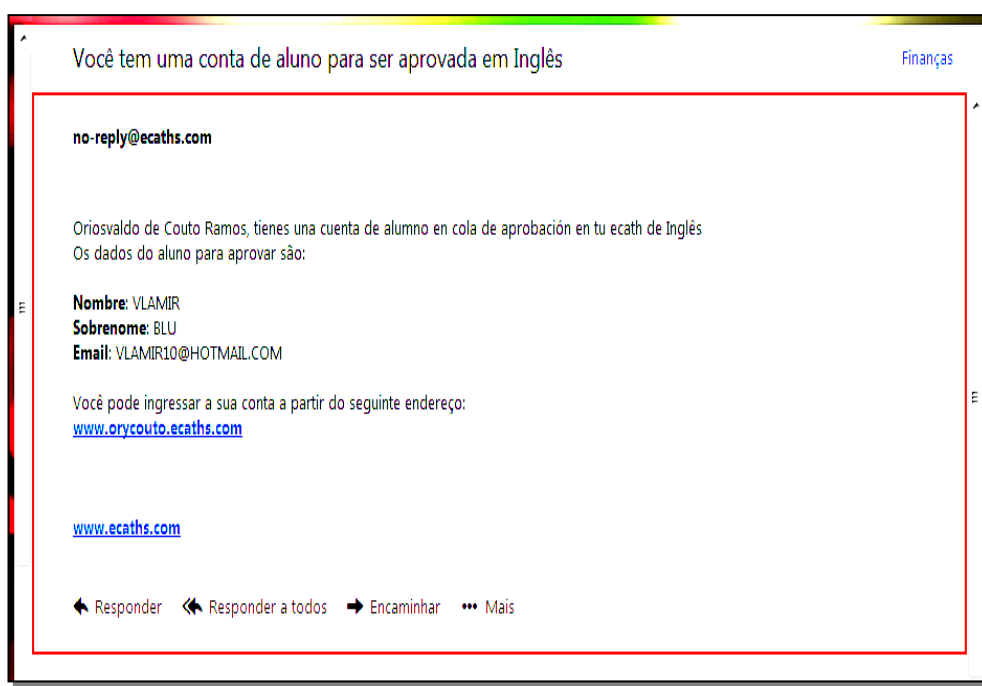
Fonte: <http://www.orycouth.ecaths.com/accounts/edit.php>

O próximo passo será informar a categoria temática da qual a *Ecaths* fará parte, seguido do nome da disciplina, o *e-mail* do administrador, o nível de ensino requerido, seja universitário, secundário ou primário; o nome do professor titular, que pode ser o administrador ou outra pessoa; o gênero; a data de nascimento; a carreira, que se refere ao nível ao qual a matéria se relaciona; o país; o estado e a cidade do administrador. Em seguida aparecem os termos e condições de serviço, que devem ser lidos.

Uma vez aceitos os termos de uso, será direcionado ao passo dois, que é a configuração da interface para a *Ecaths* criada. Este passo não é complexo porque as possibilidades de escolha se limitam a uma meia dúzia de temas. Após a configuração da interface gráfica, um e-mail será enviado para a conta de e-mail do assinante/administrador com a senha de acesso à plataforma.

O acesso do aluno na plataforma *Ecaths* ocorre da seguinte forma: após o professor criar sua página no ambiente e acessar com sua conta de administrador, envia um convite os estudantes, através de um espaço próprio existente no painel de controle, no qual é inserido o endereço de *e-mail* dos estudantes, o que pode ser enviado individualmente ou coletivamente. A plataforma suporta o envio de até trinta *e-mails* ao mesmo tempo.

Figura 10 - Página do e-mail do professor com o aviso de conta de aluno na *Ecaths*



Fonte: <https://mg.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand=8crifntuhblmc#4964984257>

Os *e-mails* irão para a caixa de mensagens dos alunos com uma senha para que os mesmos possam acessar a plataforma, criar sua conta pessoal. Após a criação a conta do estudante, um *e-mail* é enviado ao professor, a fim de que este aprove a conta do aluno (figura 10), o que garantirá o acesso do estudante ao ambiente e a e tudo mais que for disponibilizado pelo professor na plataforma, além de ter acesso às ferramentas de comunicação.

3. CAPÍTULO 2 - A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

O processo de produção do conhecimento emerge da necessidade de se encontrar respostas para os questionamentos que surgem da busca pela compreensão da realidade social na qual se está inserido (BORGES, 2007). Marconi e Lakatos (1991) conceituam o termo pesquisa como sendo um procedimento formal, com método do pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais e pesquisa social é apresentada como “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2002, p. 42). Ainda para o autor, trata-se de,

procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...] A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p.42).

A pesquisa acadêmica, no contexto do presente trabalho, é concebida como sendo os chamados trabalhos de grau, uma vez que resultam em trabalhos que visam também à aquisição de um grau acadêmico, de um título universitário: a dissertação de mestrado, a tese de doutorado e a tese livre-docência (SEVERINO, 2000, p. 145).

Considerando a abordagem da problemática levantada na introdução, buscando responder à pergunta norteadora e, conseqüentemente, atingir os objetivos propostos, o presente projeto de pesquisa se insere no campo das pesquisas qualitativas. Esta pesquisa tem como meta descrever as viabilidades da plataforma virtual *Ecaths* e de seus recursos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, no ensino de língua inglesa, como forma de apoio às aulas presenciais físicas, contribuindo, assim, para a promoção de práticas diversas de letramento, inclusive o letramento digital. Nela, o professor-pesquisador atua como observador e intérprete dos dados gerados.

A expressão “aulas presenciais físicas” no cenário desta pesquisa, aqui tomada de empréstimo de Castro (2010) que, em nota de rodapé, explica que se utilizou do adjetivo feminino física ao fazer referência às aulas presenciais por crer que na virtualidade também há presença, só que de outra natureza, assim sendo, ao mencionar apenas ao termo presencial, poderia estar se reportando tanto ao presencial físico quanto ao presencial virtual.

Justificamos a escolha da abordagem qualitativa por ser a mais apropriada para a educação, sendo que em algumas situações, no decorrer da apresentação e análise dos dados, iremos recorrer a ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, empregadas para a melhor compreensão dos fatos pesquisados, o que corrobora com Triviños (1987), que salienta que a análise qualitativa, pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite a análise estatística ou o seu emprego não é sofisticado.

Martins (2008) apresenta diferentes técnicas de levantamento de dados e evidências, tais como observação; observação-participante; entrevista; grupo focal; análise de conteúdo; questionário e escalas sociais e de atitudes; pesquisa documental e registros em arquivos; pesquisa-ação; pesquisa etnográfica e análise do discurso.

2.1 O contexto da pesquisa

Nesta pesquisa, o contexto investigado foi composto por dois *lócus* ou ambientes: o primeiro foi a sala da aula presencial, da escola campo de estudo e, o segundo, a sala de aula virtual ou a plataforma virtual *Ecaths*, através da qual foram realizadas atividades de ensino/aprendizagem do conteúdo gramatical *Reported Speech*²⁸, do componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês. A seguir, apresentaremos uma descrição desses *lócus* juntamente com os sujeitos da pesquisa e o conteúdo estudado.

2.1.1 *Lócus* I - A escola campo de estudo

O *lócus* presencial foi a escola de referência em ensino médio EREMPABJ²⁹, a qual pertence à rede estadual de educação do Estado de Pernambuco, no município de Jurema. Atualmente, a referida instituição atende às seguintes etapas da Educação Básica: Ensino Médio Semi-integral³⁰ diurno, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível médio além do projeto de progressão idade-série Travessia. As últimas modalidades, Ensino Médio Regular, EJA e projeto Travessia³¹, funcionam no turno noturno.

²⁸ Discurso indireto (tradução do autor).

²⁹ Optamos por preservar o anonimato da escola, mantendo apenas a sigla do nome, o mesmo ocorre com nome de alunos e/ou professores que possam ser citados no corpo do trabalho, que serão identificados por nomes fictícios. Apenas o nome do estado e do município e sua localização são reais.

³⁰ O ensino médio semi-integral corresponde à modalidade de ensino na qual os estudantes estudam período integral apenas dois dias por semana e o restante da semana apenas no turno matinal.

³¹ O projeto Travessia é um programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tem como objetivo é a correção da distorção idade-série para quem deseja concluir o Ensino Médio, cuja realização é feita através de

A principal modalidade de ensino é o Ensino Médio semi-integral, formado por jovens na faixa etária dos 14 aos 19 anos e que pertencem a uma classe socioeconômica baixa ou muito baixa, que vivenciam situações de desemprego, desagregação familiar, alcoolismo, violência doméstica, drogas, além de carência afetiva, alimentar e dificuldades de aprendizagem, decorrentes da falta de perspectiva de futuro e formação deficiente. Esses fatores influenciam no aprendizado, no comportamento e no modo como interagem com os docentes e colegas, o que gera conflitos e indisciplina.

O Programa de Educação Semi-integral, implantado no ano de 2012 na escola, é uma Política Pública de Estado desde 2008 e fundamenta-se na educação Interdimensional que privilegia o exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo que, ao concluir o ensino médio estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho.

A relevância da temática desta pesquisa para o *lócus* dar-se-á a partir da concepção ideológica de que o processo de letramento dos indivíduos envolve a convivência com uma gama diversificada de linguagens e ferramentas. Tais ferramentas contribuem significativamente para a mudança do ponto de vista sociocultural, político, econômico e linguístico dos jovens, o que lhes concederão uma inserção plena na sociedade que tem na leitura e na escrita a condição *sine qua non* para sua integração e possam partilhar de bens culturais que lhes permite exercer plenamente sua cidadania.

2.1.2 Lócus II - A Plataforma Virtual *Ecaths*

Defendemos, no percurso desta pesquisa, que o processo de ensino e de aprendizagem de qualquer língua, seja materna, seja estrangeira, ganha uma nova dinâmica, quando permeada pela inserção das tecnologias presentes no cotidiano escolar e, preferencialmente, aqueles que estejam disponíveis ao acesso pelos estudantes, como *tablets*, telefones celulares e *smartphones*, como forma de acesso aos diversos ambientes disponibilizados pelas plataformas virtuais existentes na internet.

Nessa perspectiva, apresentamos, como objeto de nossa pesquisa, a plataforma virtual *Ecaths* e suas ferramentas que, conforme descrevemos na seção 2.4.1 do capítulo 2, se

configura como um espaço virtual que funciona como uma extensão da sala de aula. Nela o docente se incumbem de definir, planejar e gerenciar o conteúdo a ser ensinado através da plataforma digital. Quanto aos discentes, estes poderão acessar o ambiente em qualquer lugar onde se encontrem, a qualquer hora, desde que, para tanto, estejam conectado à internet, possibilitando a aprendizagem alinhada ao ritmo de cada estudante.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos pesquisados são alunos regularmente matriculados na terceira série do ensino médio, os quais possuem as características inerentes aos “jovens de hoje” (CARRANO e DAYRELL, 2013), tais como a rebeldia, a qual se mostra através das roupas; os cabelos cortados sempre de acordo com um dos seus ídolos, que pode ser um jogador de futebol, um ator da novela, um cantor da moda, o que revela o quanto estão sintonizados com a mídia; alguns parecem demonstrar que a escola é enfadonha com suas regras rígidas. Contudo, essa é uma juventude oriunda da sociedade contemporânea, tão complexa e desafiadora, cujas demandas se refletem nos desejos dos jovens estudantes, seus medos e suas angústias. Tal fato representa um grande desafio para os atores que dão vida à escola: a equipe gestora, os funcionários, os professores, familiares e demais membros da sociedade.

A juventude, segundo Carrano e Dayrell (2013), é,

ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro lado, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada da juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que se adquire o poder de procriar, que a pessoa dá sinais de ter necessidade de ter menos proteção da família, que começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais psicológicos e de autonomização cultural (CARRANO e DAYRELL, 2013, p. 14).

No *lôcus* presencial desta pesquisa, estes jovens foram representados por um grupo de estudantes oriundos tanto do espaço rural quanto do espaço urbano, somando um total de 99 estudantes, entre rapazes e moças, cujas idades variam entre 16 e 19 anos de idade, os quais se propuseram a participar, voluntariamente, da pesquisa e por apresentarem um nível de maturidade ideal para contribuir de forma consistente para o desenvolvimento do estudo e com a seriedade que o trabalho científico requer.

2.3 O conteúdo estudado

É pertinente justificarmos as escolhas feitas no contexto desta pesquisa sobre o conteúdo gramatical adotado para ser estudado e que, ao mesmo tempo serviu de motivação para o uso e para a descrição da plataforma virtual *Ecaths*. Sua escolha não se deu de forma aleatória. Pretendeu-se que estivesse em consonância com a proposta pedagógica explicitada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola *lócus* com os Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa para a Educação Básica do Estado de Pernambuco e com os PCN.

Considerando o ensino gramatical, os Parâmetros Curriculares da Educação Básica do Estado de Pernambuco de Língua Inglesa (PERNAMBUCO, 2013), com relação ao Eixo vertical 1, da Análise Linguística, informam a necessidade de,

uma mudança de foco quanto ao objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa. Isso significa que o trabalho com a metalinguagem adquire outro sentido. Em vez da realização de estudos normativos meramente focados na aquisição de estruturas e na repetição, propõem-se atividades de análise e de reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua em textos e contextos diversos, tendo em vista o aprimoramento do estudante como leitor, ouvinte, falante e escritor (PERNAMBUCO, 2013, p. 17).

Optamos pelo ensino da gramática, não por considerarmos que seu ensino seja de fundamental importância para a aprendizagem de uma L2, ou até mesmo da língua materna. O que levamos em consideração foi que, no contexto da pesquisa, o tempo para a execução da pesquisa era limitado, assim como o fato de que o conteúdo está presente na proposta pedagógica da escola e, por fim, o fato de ter que fazermos um recorte que atendesse a um número reduzido de alunos, os quais possuíam os requisitos necessários para participação no projeto: disponibilidade e acesso à internet.

Na cultura digital, cujos estudantes pertencem à categoria dos nativos digitais (PRENSKY, 2001), o professor deverá ter em mente a concepção de que a aula elaborada deve fugir dos parâmetros tradicionalistas e se embasar nas teorias que apontam para uma educação inovadora, ou seja, uma educação que não se limite apenas ao contexto escolar ou que seja descontextualizada da vida dos estudantes, sem que, no entanto, com referência à disciplina de língua inglesa, alguns conhecimentos não devam ser deixados de lado, como no caso do estudo gramatical por ter seu grau de relevância, contudo o que se deve levar em conta são as formas de se construir tal conhecimento, em outros termos, não enfatizar a metalinguagem, mas, valorizar os princípios de uso autêntico da língua.

Evidenciamos que, paralelamente ao processo de ensino e de aprendizagem norteado pela inserção da tecnologia digital para o grupo pesquisado, o conteúdo *Reported Speech* também foi trabalhado na sala de aula presencial. Nesse contexto, as tecnologias disponibilizadas foram vídeoaulas, cujos *links*, foram disponibilizados pelo professor na plataforma *Ecaths*, e o livro didático³² adotado pela escola.

Quadro 2 – Representação das mudanças dos tempos verbais para a transformação do discurso direto para o discurso indireto

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
Simple Present	Simple Past
Simple Past	Simple Past/Past perfect
Past continuous	Past Perfect Continuous
Present Perfect	Past Perfect
Present Perfect Continuous	Past perfect Continuous
Can/May/ Will	Could/Might/ would
Imperative	Infinitive

Fonte: adaptado de Dias *et al.*, 2013.

O conhecimento esperado dos estudantes sobre o conteúdo referia-se à formação e ao uso deste. Além disso, esperava-se que o estudante compreendesse como ocorre a transformação do discurso direto para o discurso indireto enquanto fala recontada e as mudanças características nos tempos verbais, nos advérbios de tempo e lugar: discurso direto (*now, today, tonight, ago, yesterday, here*) e no discurso indireto (*then, that day, night, before, the day before, there*), apresentados no quadro anterior.

2.4 Instrumentos de geração de dados

A coleta de dados ocorreu, aproximadamente, no período de trinta dias entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2016. A proposta de levantamento dos dados foi suportada por dois tipos de instrumentos: questionários semiabertos³³ e testes escritos.

³² O livro didático pertence à coleção *High Up* das autoras Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria, publicado pela editora Macmillan, em 2013, é composta de três volumes para as três séries do ensino médio e que pertence às obras referentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adquiridas e distribuídas pelo Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação, avaliado pela Secretaria de Educação Básica. A coleção tem a validade de três anos, ou seja, o período de 2015 a 2017.

³³ Questionários semi-abertos são aqueles que apresentam questões fechadas (objetivas) e questões abertas (subjetivas).

2.4.1 Os questionários

Os dois questionários foram aplicados em momentos específicos da pesquisa. Inicialmente, com a meta de traçar o perfil dos participantes, foi aplicado o primeiro questionário (Apêndice D, p. 98), com questões semiabertas, centrado questões objetivando a caracterização tecnológica dos participantes no que se refere ao acesso a equipamentos digitais com conexão à internet. Assim, o questionário indagou aos sujeitos quanto à disponibilidade de equipamentos e espaços que poderiam vir a ser utilizados para interagir com o objeto da pesquisa (*Ecaths*) e para sua posterior avaliação: computadores conectados à internet, *tablets*, *smatphones*, laboratórios de informática ou *lan houses*.

O questionário 1 teve como suporte os seguintes itens: redes sociais acessadas; os recursos tecnológicos disponíveis, dentre eles o equipamento tecnológico mais recorrente; o motivo, a frequência, as formas de uso; o conhecimento acerca do conteúdo a ser estudado e da plataforma *Ecaths* e suas ferramentas. Algumas dessas perguntas foram inspiradas nos questionamentos utilizados pela pesquisa do TIC 2013 do Comitê Gestor da Internet no Brasil, que apresentou dados inerentes à disseminação do uso das tecnologias entre os jovens.

Após a ação social do professor e a aplicação do segundo teste escrito, foi realizado o questionário 2 (Apêndice G, p. 107) para a construção do *corpus* da pesquisa. Esta etapa foi efetuada no laboratório de informática da escola para que os sujeitos, ao mesmo tempo em que manipulavam a plataforma *Ecaths*, se posicionassem com relação ao seu aprendizado, através e sobre o ambiente virtual.

Esse segundo questionário discorreu sobre os aspectos inerentes à usabilidade da plataforma *Ecaths*. Salientamos que, motivado pela complexidade de se avaliar uma AVA, ao analisarmos a plataforma virtual *Ecaths*, seguimos alguns dos critérios da usabilidade, levando em consideração a realidade circundante dos participantes da pesquisa, os quais declararam não possuir, anteriormente, conhecimento algum sobre a plataforma *Ecaths*.

Usabilidade é um termo, cuja definição consta na norma da Organização Internacional de Normatização (ISO, N° 9241-11), no guia da usabilidade (2002)³⁴, como a capacidade que um produto possui de, ao ser utilizado, permitir ao usuário interagir com sua interface, atingindo seus objetivos com eficácia, eficiência e satisfação. As bases da usabilidade estão relacionadas tanto com a Interação Humano-Computador (IHC), quanto à

³⁴ ISO 9241-11 de 2002 - Requisitos ergonômicos para o trabalho com dispositivos de Interação Visual. A parte 11 orienta sobre a usabilidade, define e explica como identificar a informação necessária a ser considerada na especificação ou avaliação de usabilidade de um dispositivo de interação visual em termos de medidas de desempenho e satisfação do usuário.

engenharia de *softwares*.

A avaliação, seguindo o paradigma da IHC, busca analisar a interação entre o ser humano e interfaces e como tal interação é respondida pela máquina. Os critérios avaliativos têm como padrão as habilidades indicadas pela norma ISO 9241: 11.

Quadro 3 – Representação do conjunto de habilidades para análise da usabilidade de acordo com os princípios da IHC

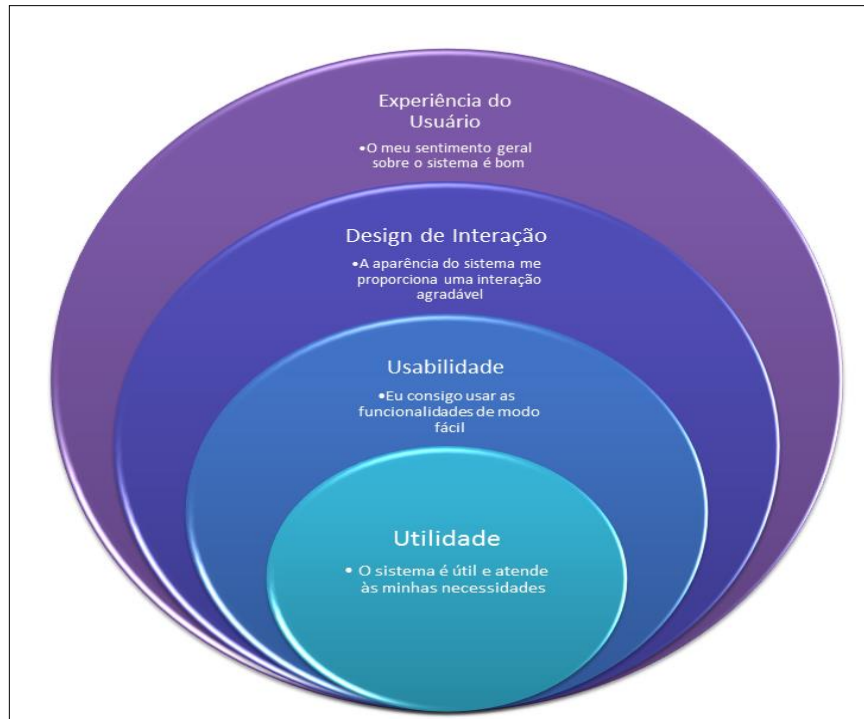
HABILIDADE	DESCRIÇÃO
Facilidade de aprendizado	A utilização do sistema requer pouco treinamento;
Fácil de memorizar	O usuário deve lembrar como utilizar a interface depois de algum tempo.
Maximizar a produtividade	A interface deve permitir que o usuário realize a tarefa de forma rápida e eficiente.
Minimizar a taxa de erros:	Caso aconteçam erros, a interface deve avisar o usuário e permitir a correção de modo fácil;
Maximizar a satisfação do usuário	A interface deve dar-lhe confiança e segurança.

Fonte: Pagani, 2011.

A usabilidade está ligada à Engenharia de *Softwares* a partir de sua constituição, a qual é analisada a partir da observação dos aspectos qualitativos que busca investigar a eficiência e a eficácia do sistema. A eficiência refere-se a uma interação produtiva entre o sistema e o usuário quando este visa realizar as tarefas com menor esforço e de forma agradável; ao passo que por eficácia, entende-se como a capacidade do sistema e da interface de possibilitarem ao usuário completar suas tarefas e alcançar seus objetivos através do sistema (PAGANI, 2011).

Assim, ao adequarmos os questionamentos para a análise da plataforma *Ecaths* aos objetivos da pesquisa, foram selecionados critérios referentes aos aspectos visuais da interface virtual (design de interação); o desempenho do ambiente: rapidez e facilidade para o acesso aos *links*, *sites* e *blogs* (usabilidade); a mobilidade, acesso através de dispositivos móveis; a possibilidade de integração da plataforma a uma proposta de trabalho cooperativo/colaborativo, promoção de aprendizagem, do LD (utilidade) e o grau de satisfação (experiência do usuário).

Figura 11 – Representação dos princípios da usabilidade



Fonte: Pagani, 2011.

A imagem acima representa de forma sintetizada os princípios da usabilidade através de um gráfico que foi apresentado em 2008 durante *NNGroup*³⁵ *Conference*. Na imagem, tais princípios estão relacionados a algumas indagações, as foram tomadas como parâmetros para a constituição do segundo questionário da nossa pesquisa ao qual, posteriormente, acrescentamos novas perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa.

2.4.2 Os testes escritos

O segundo instrumento para a coleta dos dados foi composto de dois testes escritos envolvendo o conteúdo gramatical *Reported Speech*. O primeiro teste visava à constatação do nível do conhecimento prévio que os sujeitos possuíam sobre o conteúdo. Após o processo de aprendizagem permeado pelo uso da plataforma *Ecaths* foi aplicado o segundo teste baseado nos vídeos, *links* e conteúdos disponibilizados no ambiente. Seu objetivo foi avaliar a eficiência da plataforma *Ecaths* para a aprendizagem e como possibilitadora do LD.

³⁵ O *Nielsen Norman Group*, fundado em 1998 nos EUA, pelo renomado design e autoridade em usabilidade Jakob Nielsen e Don Norman, tem com o objetivo de conduzir pesquisas inovadoras sobre a experiência do usuário através da avaliação de interfaces de todas as formas e tamanho, bem como fornecer recomendações de design de interface baseadas em evidências empíricas.

4. CAPÍTULO 3 - OS DADOS: PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO, COLETA, RESULTADOS E ANÁLISE

O presente estudo foi estruturado em várias etapas, que vão desde a apresentação formal do projeto de pesquisa, dos objetivos, da metodologia e dos procedimentos adotados para a coleta dos dados à gestão da escola campo-de-estudo, passando pelos procedimentos didáticos para a construção do *corpus* da pesquisa, cujos passos serão descritos nas seções a seguir.

3.1 Procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos tiveram início com a apresentação formal do projeto à equipe gestora da escola campo de estudo. Uma vez ciente da pesquisa, a gestora recebeu duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A, p. 95), o qual foi assinado e entregue uma cópia ao professor-pesquisador, ficando a segunda cópia em posse da mesma.

Uma vez aprovado pela gestora da escola, o projeto foi apresentado à comunidade escolar, ou seja, aos alunos da terceira série do ensino médio, sendo solicitado aos estudantes que respondessem, em sala de aula, a um questionário “piloto”, cujas questões foram posteriormente adicionadas ao questionário definitivo. Tais questões, constitui os três itens que compõem a categoria 1, perfil tecnológico, que será apresentada na seção seguinte.

Feito o levantamento e colhidos os dados iniciais, constatamos que nem todos os estudantes estavam conectados à internet, o que nos distanciava do nosso objetivo inicial de aplicar o projeto a toda turma. A impossibilidade que se evidenciava naquele cenário, revelava claramente um caso de exclusão digital, o que comprometia o resultado da pesquisa. Optamos, portanto, por realizar a atividade com um grupo de voluntários como forma de não acentuar a exclusão digital diagnosticada.

Um grupo de quinze alunos manifestou o desejo de colaborar, no entanto, motivados pelo fato de que a turma estava em fase de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e proas de vestibular, além de problemas de conexão, o quantitativo foi reduzido para 10 participantes. A partir daí, foram encaminhadas cartas-convite (Apêndice B, p. 96) direcionadas aos pais ou responsáveis legais pelos alunos, as quais explicitavam o teor da pesquisa. A este documento foi anexado um Termo de Autorização (Apêndice, C, p. 97), caso houvesse aluno menor de idade, cuja assinatura permitiria a participação dos estudantes

na pesquisa, a qual estava condicionada à devolução devidamente assinada no prazo de uma semana, período no qual o professor-pesquisador se dispôs a sanar possíveis dúvidas que os pais e responsáveis viessem a ter através do fornecimento do endereço de *e-mail* e telefone pessoal.

Na próxima etapa, definidos o sujeito da pesquisa, realizou-se o primeiro teste escrito. Embora que no primeiro questionário os alunos tivessem declarado não ter nenhuma noção sobre o conteúdo gramatical *Reported Speech*, achamos pertinente realizar esse teste com o intuito de averiguar o nível inicial de conhecimento dos participantes, a fim de mensurar, subsequentemente, o grau de aprendizagem alcançado pelos estudantes no decorrer do processo de incorporação da plataforma virtual *Ecaths*, para a construção do conhecimento sobre o conteúdo gramatical *Reported Speech*.

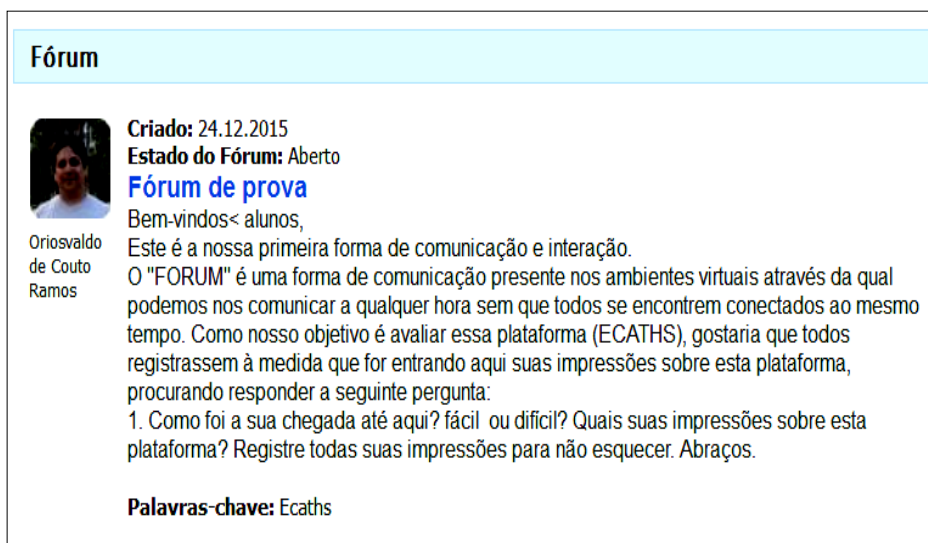
Na fase seguinte, os estudantes foram convidados pelo professor, através do espaço disponibilizado no ambiente, a se cadastrarem na plataforma, por meio de suas contas de *e-mail*. As contas dos participantes foram criadas e aprovadas pelo professor, o que lhes assegurou o acesso ao ambiente da plataforma para conhecerem suas ferramentas e acessar o conteúdo, disponibilizado por meio de *links* de vídeo aulas e *links* para *sites* e *blogs* que continham o conteúdo.

3.2 Procedimentos didáticos

Os procedimentos aqui descritos referem-se às atividades desenvolvidas pelo professor-pesquisador através do ambiente da plataforma *Ecaths* para a construção do conhecimento, tanto através da plataforma, quanto do próprio ambiente pelos participantes da pesquisa. Como já mencionado, o tempo pedagógico correspondeu a quatro semanas.

Na primeira semana de atividades na plataforma *Ecaths*, após o processo de cadastro pelos alunos, criou-se um fórum de apresentação. O objetivo dessa ação foi para que os alunos refletissem sobre como foi o percurso traçado para chegar até ali, ou seja, eles considerariam se havia sido fácil ou difícil e quais as impressões gerais sobre a plataforma. A figura a seguir mostra a mensagem inicial postada pelo professor no fórum de discussão no ambiente da plataforma *Ecaths*.

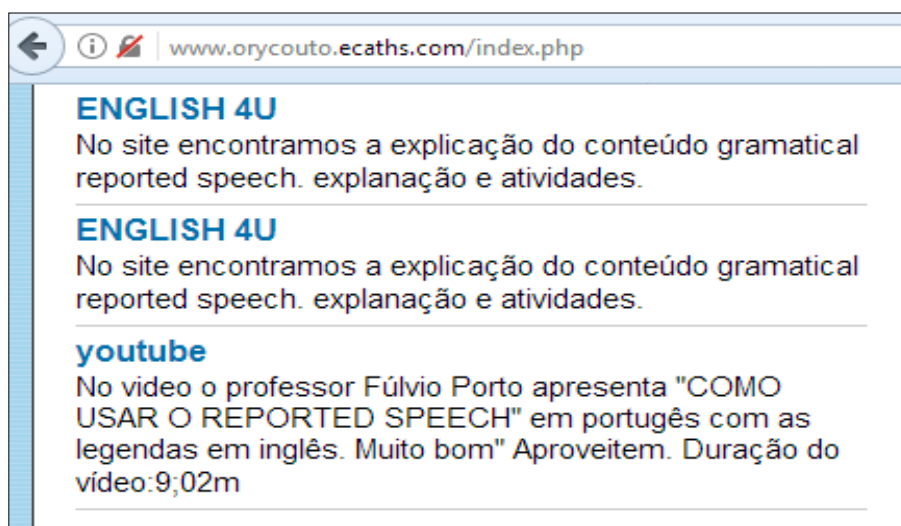
Figura 12 – Fórum aberto na plataforma Ecaths como atividade para a semana 1



Fonte: <http://www.orycouth.ecaths.com/index.php>

Na segunda semana foram disponibilizados os *links* para as vídeoaulas e páginas da *web* que continham o conteúdo gramatical *Reported Speech*, a fim de que os estudantes pudessem assistir às aulas e pesquisassem sobre o conteúdo. A pesquisa levou em consideração apenas os aspectos inerentes à formação e o uso do *Reported Speech*.

Figura 13 – Links para vídeoaulas e sites contendo o conteúdo *Reported Speech*



Fonte: <http://www.orycouth.ecaths.com/index.php>

A figura acima mostra alguns dos *sites* disponibilizados no ambiente da plataforma *Ecaths* para que os participantes pudessem desenvolver sua aprendizagem a partir do

conteúdo determinado pelo professor.

Após o trabalho de pesquisa através da plataforma *Ecaths*, os alunos participantes trouxeram sua contribuição para a sala de aula presencial e socializaram seus conhecimentos com os demais, que não estavam fazendo parte da pesquisa, como forma de compartilhar os conhecimentos adquiridos e atuando como monitores para a construção da aprendizagem coletiva, sempre mediado pelo professor.

Na terceira semana, após assistir às videoaulas e estudar o conteúdo nos *sites* indicados pelo professor através da plataforma *Ecaths*, os alunos participaram de um *chat* entre si como forma de discutir sobre o conteúdo e sobre os exercícios realizados também nos *sites* visitados, além de participarem de uma enquete sobre a utilização das ferramentas disponibilizadas pela plataforma.

Figura 14– Página da *web* na qual constam exercícios envolvendo o *Reported Speech*

The screenshot shows the English4U website interface. The header includes the logo 'Hello ENGLISH4U English Language Learning' and a navigation menu with links: HOME, GRAMMAR, GRAMMAR EXERCISES, TENSES EXERCISES, CROSSWORDS, WORKSHEETS, MOBILE, VOCABULARY, COUNTRIES & CITIES, IRREGULAR VERBS, READING, and SITEMAP. Below the navigation menu, there are social media links for 'Like' and 'Follow'. The main content area is titled 'REPORTED SPEECH 1' and contains six numbered exercises. Each exercise presents a direct speech sentence followed by a blank space for the reported speech. A sidebar on the left contains an advertisement for 'O DESCOMPLICA' and a 'Reported Speech' section with 'Exercises' and 'Assine agora' buttons. At the bottom, there is a footer with a note about website experience and a 'Got it!' button.

REPORTED SPEECH 1

1. Mr Brown said: "I was watching TV last night."
Mr Brown said (that) .
2. Sandy explained: "I saw the accident at the corner of High Street."
Sandy explained (that) .
3. Bob said: "We had a wonderful time at Peter's party."
Bob said (that) .
4. The farmer said: "I didn't see her."
The farmer said (that) .
5. Will and Tim said: "We were very happy about the present."
Will and Tim said (that) .
6. Mr Jones said: As a young boy I collected stickers."

es to ensure you get the best experience on our website. [Learn more](#) [Got it!](#)

Fonte: http://www.english-4u.de/rep_speech_ex1.htm

Na quarta e última semana, após a ação conjunta entre o professor e os participantes, mediada pela plataforma virtual *Ecaths*, foi realizado o segundo teste escrito, conforme mencionamos anteriormente, o qual teve como meta identificar os conhecimentos gerados através do trabalho com o ambiente virtual. Os resultados deste procedimento serão apresentados adiante através de gráficos comparativos entre o *antes* e o *depois* da ação

desenvolvida virtualmente.

Uma vez de posse desses dados, foi realizado o segundo questionário para averiguação das concepções dos estudantes acerca da usabilidade da plataforma enquanto geradora de conhecimento e possibilitadora de construção de um possível grau de LD. Ulteriormente, apresentaremos os dados e suas discussões.

3.3 Os resultados: apresentação e discussão

Os resultados da pesquisa aparecem sistematizados nesta seção seguindo a ordem de aplicação dos instrumentos de coleta de dados, conforme anunciados na seção anterior: o primeiro questionário, os testes escritos (1 e 2) e o questionário final. Como auxílio à compreensão dos resultados, disponibilizamos gráficos e tabelas que, através de percentuais, validam os dados coletados.

3.3.1 O questionário 1

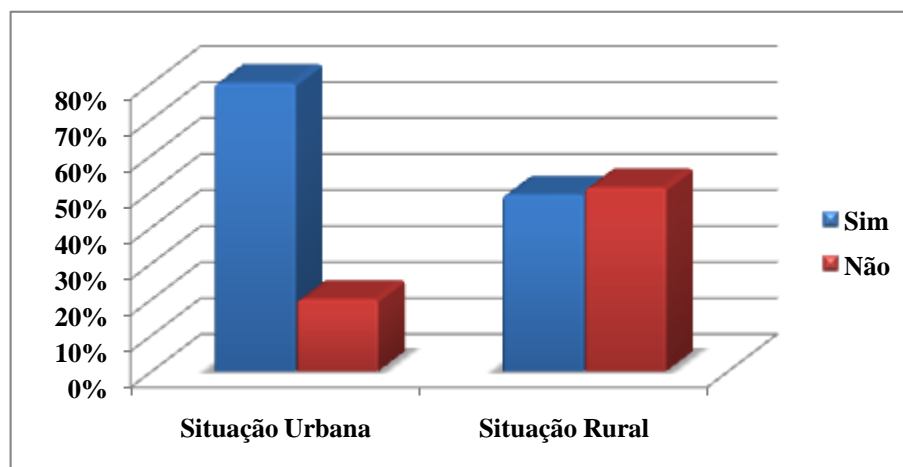
O questionário inicial, aplicado com o intuito de traçar uma caracterização da amostra, divide-se por categorias: 1. perfil tecnológico; 2. conhecimento sobre o conteúdo *Reportd Speech* e, 3. conhecimento acerca da plataforma virtual *Ecaths*. Nas seções seguintes descreveremos os resultados obtidos.

Com base no primeiro questionário, traçamos o perfil tecnológico dos participantes da pesquisa com o objetivo de caracterizá-los quanto ao acesso à telefonia móvel.

A) Caracterização dos sujeitos quanto à telefonia móvel (telefone celular):

Este dado teve como objetivo informar com relação a questão da democratização das tecnologias de comunicação, em especial à telefonia móvel, ou seja, o acesso a telefones celulares com acesso à internet. Os dados inerentes ao *lôcus* de nossa pesquisa revelaram que, do total de alunos residentes no espaço urbano, 86% possuem celular com acesso à internet, enquanto que dos residentes no espaço rural, apenas 49% desse total estão conectados à rede mundial de computadores.

Gráfico 1 - Representação do perfil dos estudantes quanto ao acesso à telefonia móvel



Fonte: Questionário da pesquisa, 2016.

Ao levantarmos tais informações, percebemos que a democratização dos aparatos tecnológicos entre o meio rural e o meio urbano, ainda subsiste uma exclusão, o que coloca em xeque a igualdade de oportunidades oferecidas a essa parcela da sociedade, tanto no fator comunicação, quanto na questão relativa ao manuseio dos bens tecnológicos, que nos levou a depreender que nosso projeto não teria condições de ser estendido a toda turma devido ao que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) denominam de *divisão digital*³⁶ ou o que é também chamada de *lacuna digital* por Henry Jenkins citado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), ou seja, a falta de acesso dos estudantes a *hardwares*, *softwares* e à internet.

Tal lacuna não deve deixar de ser considerada pelo meio educacional. A promoção de políticas para a inclusão digital devem ser implementadas, antes e, sobretudo no ambiente escolar, o que, naturalmente, passa a ser também uma atribuição docente. Desse modo, consideramos pertinente a colocação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 32), quando afirmam que “como educadores, temos um papel fundamental a desempenhar para elevar as habilidades dos estudantes menos favorecidos, menos digitalmente letrados em nossas salas de aulas, em vista de eliminar essa defasagem”.

B) Uso dos artefatos tecnológicos

Nessa etapa, foi verificado o uso dos artefatos tecnológicos pelos sujeitos da

³⁶ Consideramos no contexto de nossa pesquisa, como conceito de divisão digital, a distância existente entre os que tinham acesso às tecnologias digitais conectados à internet e aqueles excluídos de tal acesso, conforme apregoam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

pesquisa. Salientamos que os dados doravante apresentados referem-se apenas ao grupo de 10% dos alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, como foi explicitado anteriormente. Esse grupo quando questionado, afirmou possuir acesso à internet (100%) bem como possuir perfil próprio em redes sociais (100%).

Apesar de parecerem recorrentes, as duas questões a seguir foram requisitos básicos para que o/a estudante colaborasse com o nosso estudo, nelas os participantes marcaram mais de uma opção

Tabela 1- Representação dos equipamentos tecnológicos usados pelos estudantes

Equipamento	Percentual
Celular	86,6 %
Televisão	46,6 %
<i>Laptop, notebook</i>	33,3 %
Computador de mesa, PC	26,6 %
<i>Tablet</i>	13,3 %

Fonte: Questionário da pesquisa, 2016.

A primeira questão, que se fundamenta na conexão às tecnologias digitais, é relevante, uma vez que permite ao participante da pesquisa acessar a plataforma virtual *Ecaths* em tempo e lugar diferenciado do ambiente escolar.

Tabela 2 – Representação das principais redes sociais usadas pelos estudantes

Rede Social	Percentual
<i>Facebook</i>	86,6 %
<i>Instagram</i>	46,6 %
<i>WhatsApp</i>	46,6 %
<i>Snapchat</i>	6,6 %
Outras	20 %

Fonte: Questionário da pesquisa, 2016.

Por outro lado, a segunda questão revela a inserção dos sujeitos nas redes sociais, elemento fundamental para a interação entre si, o que nos levou a concluir que nossos alunos estão entre os mais de um bilhão e meio de usuários conectados via *facebook* (FB) por todo o planeta. Tendo acesso a essa rede social de proporções gigantescas, um grau de letramento digital seria proporcionado ao estudante, estimulando um comportamento mais interativo e autônomo (WEISSHEIMER e LEANDRO, 2016), o que contribuiria para interagir com

outros espaços digitais, tornando-os aptos, por conseguinte, para analisar o nosso objeto de estudo.

Tabela 3 – Representação dos principais motivos de acesso à da internet pelos estudantes

Motivo de acesso	Percentual
Estudo	93,3 %
Comunicação	73,3 %
Lazer	33,3 %

Fonte: Questionário da pesquisa, 2016.

Nesta questão, os alunos assinalam os três principais motivos de acesso à internet, segundo a ordem de frequência de uso. O resultado parece contradizer a questão anterior pelo fato de que o acesso ao FB ainda está restrito à comunicação, isto é, o “engajamento social e o desejo de está em contato com os amigos” (PAIVA, 2016, p. 66-67) e, raramente, como propósitos educacionais, segundo a autora, não podemos generalizar tal opinião pelo fato de que nosso estudo se restringe a um grupo específico e em um contexto também específico.

Tabela 4 – Representação da frequência de uso da internet pelos estudantes

Frequência	Percentual
Diária	86,7 %
Semanal	6,7 %
Mensal	6,6 %

Fonte: Questionário da pesquisa, 2016.

O resultado dessa categoria, explicitado através das tabelas anteriores, revela que os sujeitos desta pesquisa pertencem ao grupo de jovens cujas características são comungadas por todos que pertencem a esta esfera da cibercultura, ou seja, são aqueles jovens que carregam consigo as habilidades para transitarem com desenvoltura pelos ambientes digitais e se comunicam entre si através das redes sociais, o que os caracterizam como nativos digitais. Para essa parcela da juventude, conviver com as tecnologias digitais não constituem novidade. O acesso aos recursos tecnológicos são fatores contribuintes para que o processo de construção do letramento digital ocorra paralelamente ao seu desenvolvimento intelectual, sobretudo quando submetido a eventos de letramento mediado pelas tecnologias.

C) Conhecimento da plataforma virtual *Ecaths*

Nessa categoria, os sujeitos, ao serem questionados se conheciam algum AVA, mais especificamente sobre a plataforma virtual *Ecaths*, todos (100%) foram unânimes em afirmar que nunca ouviram falar ou leram algo a respeito.

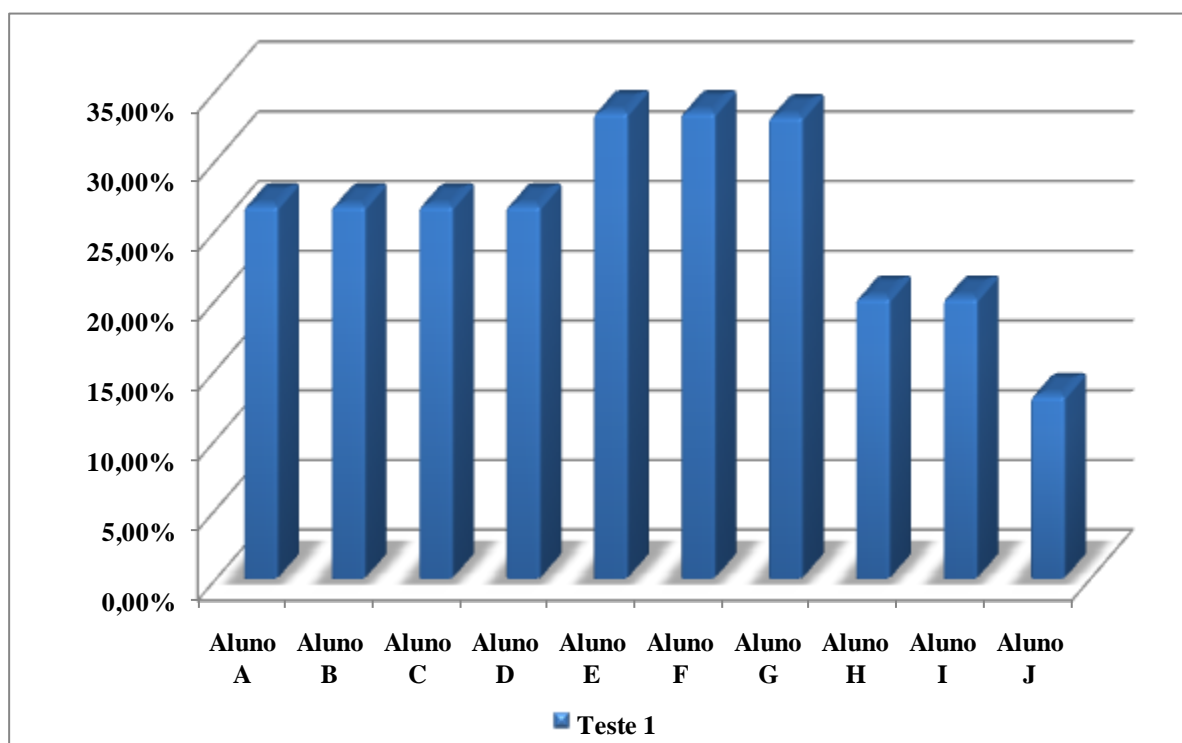
D) Conhecimento sobre o conteúdo *Reported Speech*.

Quando responderam o questionário, no qual havia uma questão sobre o conhecimento do conteúdo gramatical *Reported Speech*, 100% dos estudantes responderam nunca haviam estudado o conteúdo em questão, mesmo que o professor tivesse mencionado o conteúdo na relação apresentada no início da unidade. A seguir detalharemos a avaliação complementar a esse questionamento, realizada através de testes escritos.

3.3.2 Os testes escritos 1 e 2

O gráfico a seguir ilustra, em percentuais, o resultado do teste 1 (Apêndice E, p. 101) realizado com os estudantes referentes ao conteúdo gramatical *Reported Speech*.

Gráfico 2 - Resultado do primeiro teste escrito

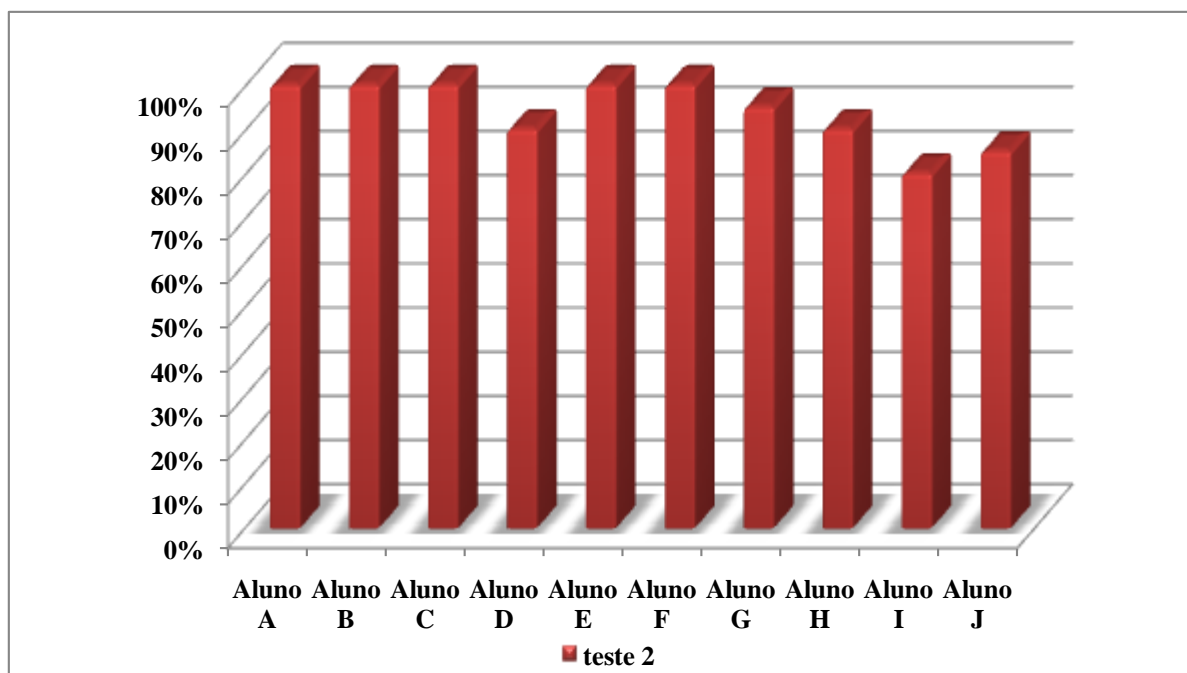


Fonte: Testes escritos da pesquisa, 2016.

Assim, no contexto pesquisado, optamos por considerar como estágio inicial ou

situação zero, o resultado do primeiro teste, uma vez que o nível dos estudantes no início da pesquisa revela um grau mínimo de conhecimento, o qual pode ser reduzido, principalmente se considerarmos o fator “sorte” ou que se trata de uma marcação aleatória das questões, quando o estudante assinala qualquer questão de forma aleatória, sem conhecimento algum, estando o resultado atrelado à coincidência de que a resposta assinalada esteja correta.

Gráfico 3 - Resultado do segundo teste escrito

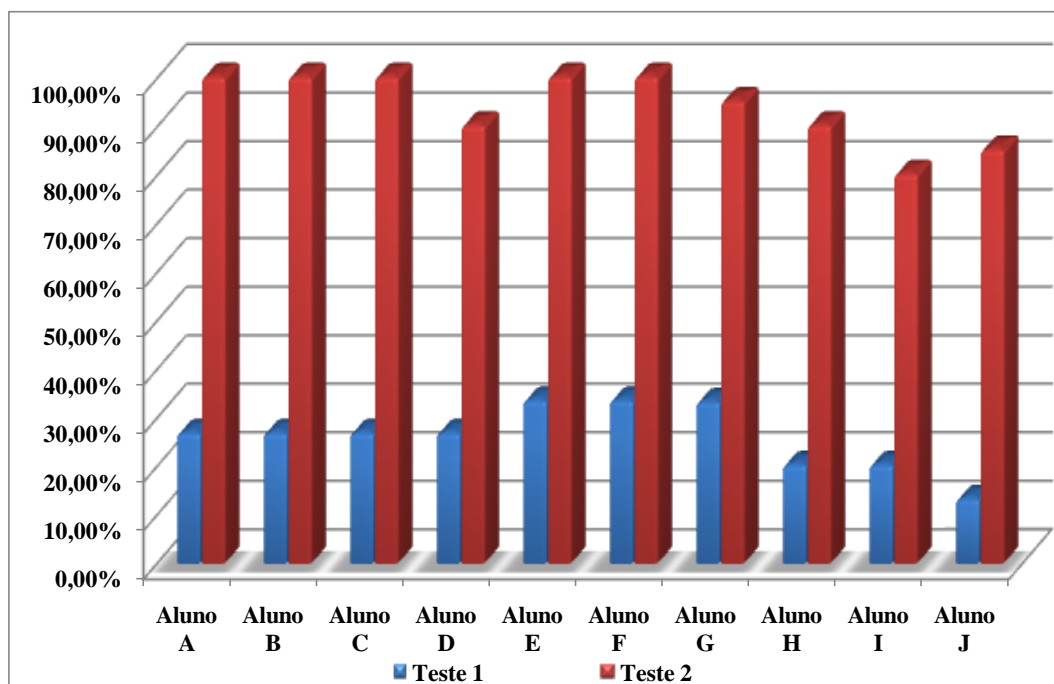


Fonte: Testes escritos da pesquisa, 2016.

Com o resultado do teste 2 (Apêndice F, p. 105), que representa a evolução da aprendizagem dos estudantes após a ação social do professor mediante a incorporação e utilização do ambiente virtual da plataforma *Ecaths*, podemos inferir que o ambiente virtual configurou-se como um espaço real de aprendizagem, uma vez que intermediou a interação entre os estudantes e o conteúdo, promovendo, assim, a aprendizagem, ao mesmo tempo em que possibilitou ao professor assumir controle de sua disciplina, através do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes fora do ambiente escolar.

O próximo gráfico mostra a evolução da aprendizagem dos participantes da pesquisa sobre o conteúdo *Reported Speech*, o que representa um nível considerável de aprendizagem, mesmo que o estudante tenha se apropriado do conhecimento através de outras fontes. Ainda assim, consideramos que o aluno está construindo paulatinamente um grau de letramento para a pesquisa, o que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) denominam de letramento em pesquisa.

Gráfico 4 – Comparação da evolução da aprendizagem dos sujeitos através dos resultados dos testes 1 e 2



Fonte: Testes escritos da pesquisa, 2016.

Compreendemos que as tecnologias digitais não são a solução o para os problemas educacionais, no entanto concordamos que são grandes aliadas para uma práxis inovadora, seja ela voltada para uma abordagem mais estruturalista ou mais funcionalista. O que é válido, portanto, é o trabalho que o professor pode desenvolver como forma de dar sustentação às atividades que subjazem ao fazer pedagógico e que resultam na aprendizagem dos estudantes.

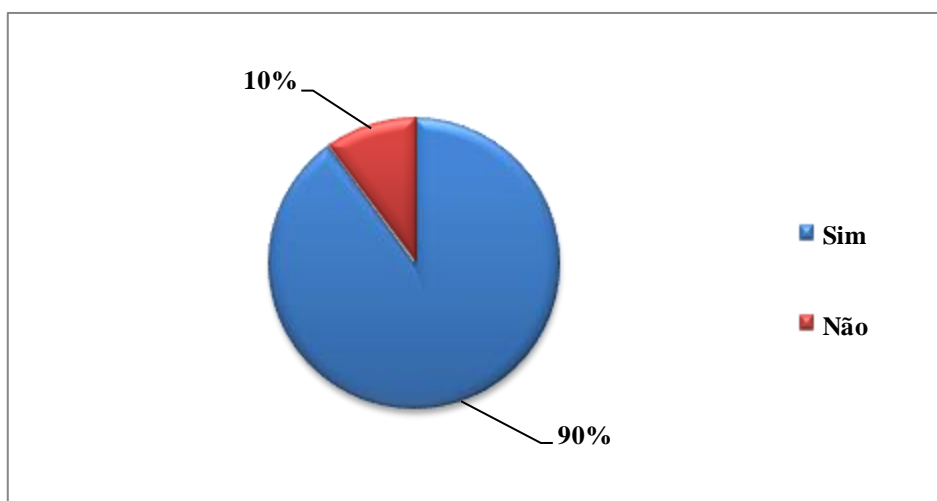
Como enfatizamos no capítulo 1, seção 1.2, a utilização das tecnologias digitais na educação, sobretudo para o ensino da língua inglesa não constitui um novo método ou nova abordagem, entretanto, a aprendizagem via tecnologias digitais promove uma nova concepção de construção do conhecimento. Isto porque a aprendizagem acontece através do *meio digital*, que por assegurar uma facilidade rápida de acesso, o estudante consegue entrar em contato com uma série de elementos disponíveis que permitem, ao mesmo tempo, acessar vídeos explicativos, testes, *quizzes*, atividades auditivas, o que lhe confere uma maior autonomia para aprender e desenvolver as habilidades linguísticas. O que pode ser feito com ou sem a mediação docente, no entanto, a interação com o professor torna a aprendizagem mais efetiva.

3.3.3 O questionário 2

O questionário 2 foi aplicado aos dez participantes, com o intento de avaliar a receptividade da plataforma virtual *Ecaths* pelos estudantes, com ênfase nos aspectos da usabilidade e da possibilidade de construção do letramento digital. A validade do presente estudo reside, sobretudo, no fato de proporcionar a construção de significados pelos estudantes, tanto no aspecto de interação com as tecnologias digitais de ensino-aprendizagem, inserindo-os na cibercultura, quanto pela promoção da aprendizagem de um conteúdo específico mediada pela plataforma *Ecaths*.

O questionário 2 foi realizado no final do período letivo, posterior ao segundo teste escrito, cujos resultados serão apresentados a seguir.

Gráfico 5 – Questão 1 do Questionário 2 da pesquisa: *Design de interação: Você considera que a aparência da plataforma virtual Ecaths proporcionou uma interação agradável com o ambiente?*



Fonte: Segundo Questionário da pesquisa, 2016.

A primeira questão considerou os aspectos visuais da plataforma *Ecaths*, mesmo com uma interface sem muitas opções de escolha, segundo 90% dos estudantes, a interface do ambiente, bem como os elementos constituintes desta, foi considerada atraente, apenas 10% dos estudantes não considerou a plataforma visualmente atraente. Segundo um desses alunos³⁷, em postagem no fórum de discussão da plataforma,

Achei meio complicado. As informações não são claras e tem uns links pequenos

³⁷ Optamos por transcrever a fala do aluno na íntegra, usando a linguagem coloquial expressa por ele.

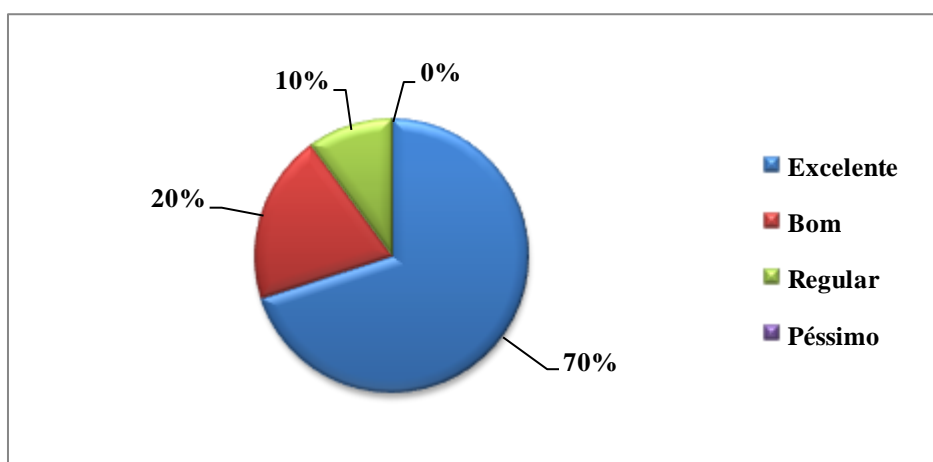
demais, quando deveriam estar mais evidenciados. Por exemplo: quando a gente termina de preencher o formulário de acesso, o *link* pra chegar à página inicial da disciplina é bem miudinho. Enfim, a primeira impressão é de uma poluição visual. Muita informação (Miguel).³⁸

O gráfico anterior mostra o resultado da primeira questão em percentuais. A resposta desse estudante, segundo nossa interpretação, revela que ele possui um grau de interação com plataformas virtuais de aprendizagem, o que explica um nível maior de exigência acerca das interfaces digitais. Consideremos o contexto da pesquisa e os critérios usados para a avaliação da interface da plataforma *Ecaths*, essa habilidade de avaliar artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação é denominada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) como letramento crítico.

No comentário do aluno, a criticidade se expressa através da capacidade de avaliar o “artefato” tecnológico, provavelmente usando uma comparação entre a plataforma *Ecaths* e outros ambientes com ao quais ele esteja habituado a interagir. A concepção mais delineada sobre o que se espera de um ambiente virtual revela que o estudante é possuidor de um grau, ainda que não elevado, de *letramento crítico*, o que revela a ideia de que a construção do letramento é um processo subjetivo que se adéqua à prática social e ao contexto no qual o sujeito está inserido.

A questão seguinte considera os aspectos referentes à funcionalidade (usabilidade), na qual consideramos a velocidade de acesso à plataforma.

Gráfico 6 - Questão 2 do Questionário 2 da pesquisa: Usabilidade: Enquanto usuário, como você classifica o uso das funcionalidades da plataforma *Ecaths*?

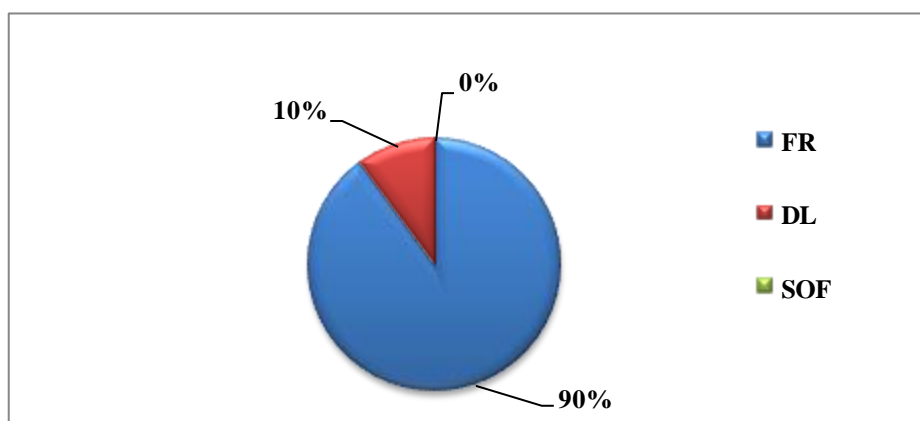


Fonte: Segundo Questionário da pesquisa, 2016

³⁸ O nome do aluno é fictício para preservar o anonimato.

A questão baseia-se em critérios de intensidade em Excelente; Bom, Regular e Péssimo. O indicador apontou a maioria dos estudantes (90%) consideraram que o acesso à plataforma foi muito fácil e rápido, enquanto que apenas um aluno (10%) considerou o acesso difícil e lento. Analisando a resposta do estudante que considerou o nível de acesso à plataforma como pouco eficiente, podem ser considerados como elementos motivadores a velocidade da internet e o provedor usado pelo aluno em questão. Considerando, que no espaço onde se localiza o domicílio do estudante, não existe, ainda, a internet com a velocidade 3G, conclui-se, assim, que não se trata de um problema específico da plataforma *Ecaths*, conforme atestado pelos demais estudantes.

Gráfico 7 - Questão 3 do Questionário 2 da pesquisa: Desempenho: Como você classifica o desempenho da plataforma *Ecaths* em relação à velocidade de acesso ao material didático?



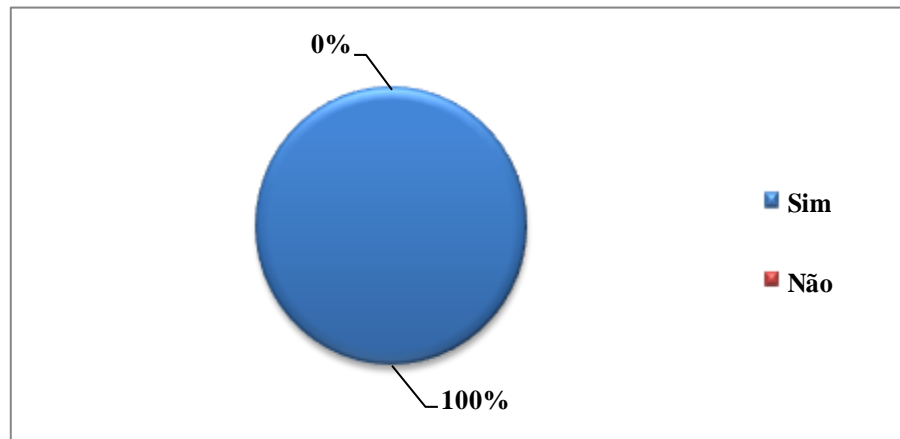
Fonte: Segundo Questionário da pesquisa, 2016

A questão número três direcionou-se para o desempenho do ambiente virtual, isto é, o tempo gasto para acessar o material didático disponibilizado pelo professor como vídeo aulas, links de blogs e sites com exercícios e textos disponibilizados no ambiente. Nessa questão, os critérios utilizados foram: FR – Fácil e Rápido; DL – Difícil e Lento; SOF – Sem Opinião Formada. O resultado da questão foi o seguinte: 90% dos participantes classificaram o desempenho como bom e excelente, contra 10% que consideraram como regular. A questão possui uma relação direta com a pergunta anterior, visto que ambas estão atreladas à qualidade do serviço de internet disponibilizado para o acesso, bem como podemos considerar o provedor utilizado pelo aluno para acessar o ambiente virtual da plataforma *Ecaths*.

A próxima questão teve como meta averiguar a opinião dos estudantes com relação à aprendizagem proporcionada pelo ambiente virtual da plataforma *Ecaths*. Enquanto fonte motivadora para a aprendizagem do conteúdo gramatical *Reported Speech*, 100% dos alunos

concordaram que a plataforma deu suporte para a construção do conhecimento.

Gráfico 8 - Questão 4 do Questionário 2 da pesquisa: Utilidade: Você considera que a incorporação da plataforma *Ecaths* foi fator determinante para a aprendizagem expressa no teste 2?

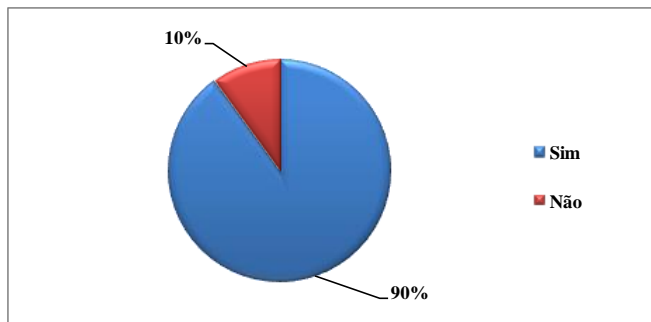


Fonte: Segundo Questionário da pesquisa, 2016

Esta questão reforça o resultado dos testes escritos que mostraram a evolução da aprendizagem ocorrida, desde a aplicação do primeiro teste, passando pelo processo de construção do conhecimento, após a ação social do professor e o segundo teste, cujo resultado mostrou um crescimento considerável do nível de aprendizagem mediada pela ferramenta tecnológica. Aqui, o resultado da questão revela a percepção dos estudantes e, consequentemente, o grau de satisfação destes por ter atingido o objetivo. A ênfase da questão direciona-se, portanto, ao item *utilidade* que verifica quão útil o sistema analisado se apresenta em relação ao cumprimento da finalidade a que se destina, ou seja, às necessidades do usuário, que, no caso do nosso estudo, seria a promoção real da aprendizagem.

No item *mobilidade digital*, que é a capacidade de dinamização de tarefas a partir do uso de equipamentos eletrônicos portáteis conectados à internet, o questionamento referiu-se à facilidade de acesso à plataforma virtual através de dispositivos móveis como *smartphones* e/ou *tablets*. Tema da quinta questão do segundo questionário, 90% dos alunos afirmaram que conseguiram acessar sem problemas a plataforma virtual *Ecaths* com sucesso, tanto em casa como na escola, utilizando, para tanto, os dispositivos móveis, ou seja, os telefones celulares, enquanto apenas 10% tiveram dificuldade de acesso.

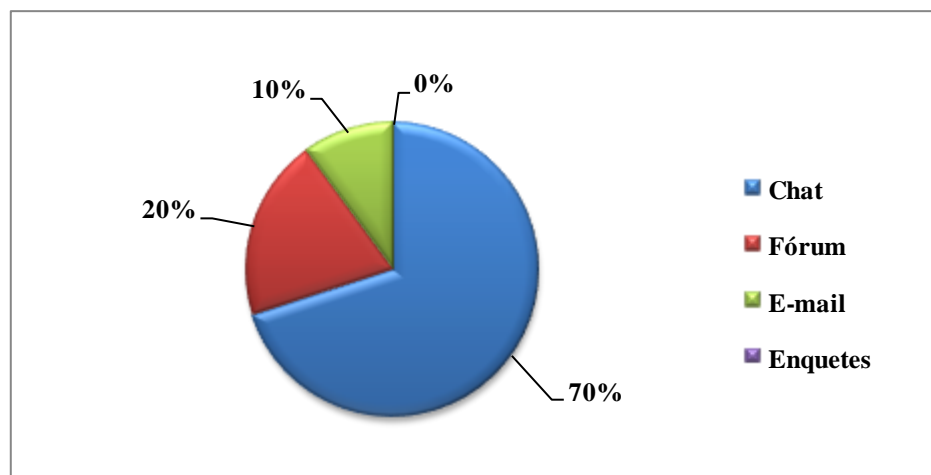
Gráfico 9 - Questão 5 do Questionário 2 da pesquisa: Mobilidade: Você conseguiu acessar à plataforma *Ecaths* através de dispositivos móveis na escola e fora dela?



Fonte: Segundo Questionário da pesquisa, 2016.

Na sexta questão, perguntamos aos estudantes, qual, dentre as ferramentas de interação/comunicação entre aluno/aluno e aluno/professor, disponibilizadas pelo ambiente: fórum, *chat*, *e-mail* e enquetes, eles consideraram como mais relevantes. O resultado revelou como mais importantes o *chat* e o *fórum*. Segundo eles, o bate-papo (*chat*) “é mais relevante porque dá oportunidade de os estudantes se comunicarem entre si e também com o professor a qualquer momento, mesmo fora da escola para tirar as dúvidas que aparecerem” (Marta)³⁹.

Gráfico 10 - Questão 6 do Questionário 2 da pesquisa: Comunicação: Qual das ferramentas de interação disponibilizadas pelo ambiente virtual da plataforma *Ecaths* você considera mais relevante?



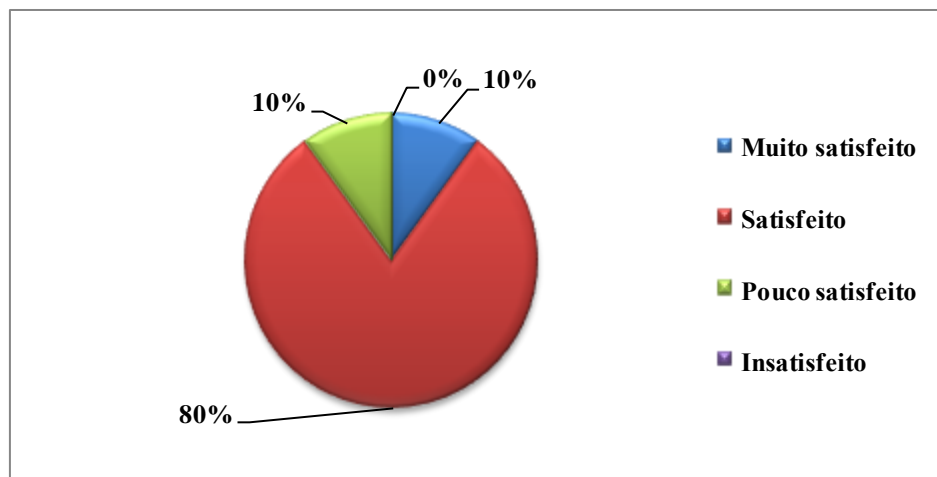
Fonte: Segundo Questionário da pesquisa, 2016.

³⁹ Nome da aluna é fictício para preservar o anonimato.

A relevância do *chat* é dada pelo fato da interação ser realizada de forma síncrona, com todos on-line enquanto que fórum oportuniza a cada um se posicionar mesmo quando não estão conectados, ou seja, de forma assíncrona. Assim o fórum substitui o *e-mail*.

A antepenúltima questão avaliou a experiência dos sujeitos da pesquisa quanto ao acesso à plataforma virtual *Ecaths*. O sentimento geral do usuário a respeito do sistema é requisito básico para que um ambiente virtual ou qualquer outro serviço possa ser enquadrado nos princípios da usabilidade, devendo, portanto ser considerado como satisfatório o que está demonstrado no gráfico apresentado a seguir:

Gráfico 11 - Questão 7 do Questionário 2 da pesquisa: Satisfação: Como você classifica seu grau de satisfação sobre uso do sistema?



Fonte: Segundo Questionário da pesquisa, 2016

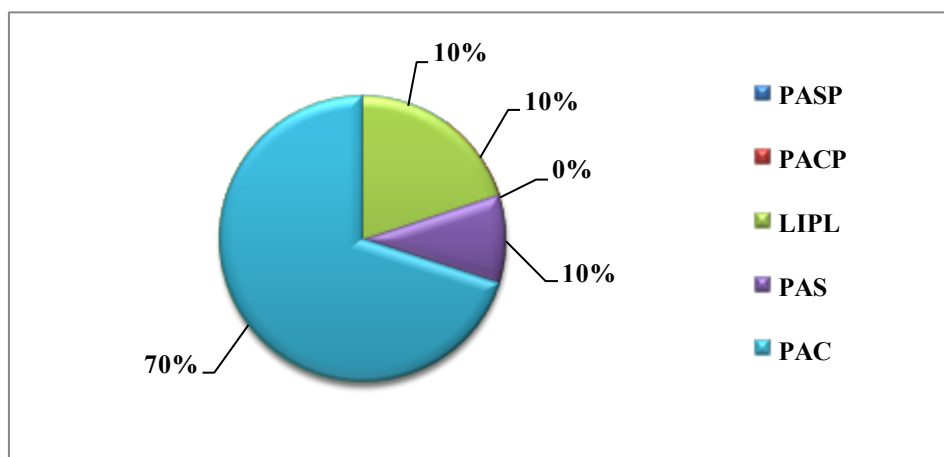
Mesmo que acessando a plataforma *Ecaths* por um curto período de tempo, 80% dos estudantes se consideraram satisfeitos com o uso do ambiente, especialmente considerando-se o fator de aprendizagem proporcionado, bem como por oportunizar o conhecimento acerca de plataformas virtuais de aprendizagem, o que permitirá o manuseio de outros ambientes virtuais que possam surgir no futuro que se perspectiva. Apenas 10% se consideraram muito satisfeito e 10% como pouco satisfeito, o que não caracteriza um nível alto de rejeição do ambiente digital utilizado neste estudo.

A penúltima questão refere-se aos pontos considerados relevantes pelos sujeitos da pesquisa considerando o grau de satisfação a partir tanto do fator aprendizagem do conteúdo quanto do manuseio da plataforma *Ecaths*.

Seguindo a ordem decrescente, as respostas dos estudantes apontaram como pontos positivos: PAC - a possibilidade de aprender interagindo, colaborativamente com seus colegas

e professor fora do espaço escolar (70%); PASP - a possibilidade de aprender sobre uma plataforma virtual (10%); PACP - a possibilidade de aprender o conteúdo através de uma plataforma virtual (10%) e, PAS - a possibilidade de também aprender sozinho (a) em outro ambiente fora do espaço escolar (10%). Ver o gráfico seguinte:

Gráfico 12 - Questão 8 do Questionário 2 da pesquisa. Pontos positivos: Indique um dos itens que considera importante para uma proposta de ensino mediada pela plataforma *Ecaths*



Fonte: Segundo Questionário da pesquisa, 2016

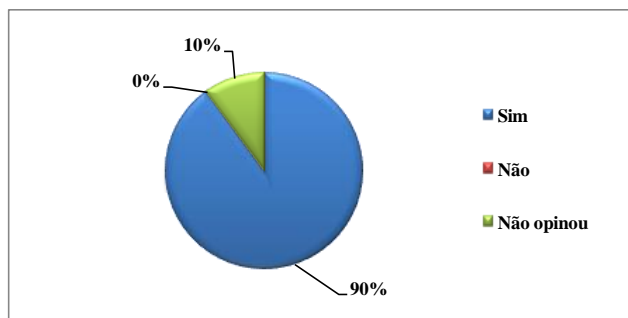
O resultado dessa questão vem confirmar as teorias que apregoam que a aprendizagem colaborativa é considerada como um caminho que facilita a aprendizagem. Os AVA são estruturados com a finalidade de promover a interação e a colaboração, o que torna um ambiente propício para a aprendizagem através da comunicação e discussão entre os aprendentes e aquele que ensina. Devemos considerar sempre o papel do professor nesse contexto; não transmissor do conhecimento, como já mencionado, mas enquanto mediador.

O último ponto a ser questionado foi sobre a possibilidade de manuseio de outras plataformas virtuais pelos participantes da pesquisa, ou seja, fator contribuinte para a construção do letramento digital pelos estudantes. Este questionamento teve como embasamento o fato de que este letramento é desenvolvido a partir do conhecimento e da instrumentalização das novas formas de interação da leitura e da escrita e dos usos dos novos mecanismos de interação e informação, lazer e educação, conforme defendem Lemos e Matos (2016).

Os autores supracitados reforçam a ideia da construção de significados pelos usuário/estudantes a partir da ação social do professor, sendo esta premissa para o trabalho docente e, também para a aquisição do letramento e do letramento digital uma vez que

“caminham juntos: o primeiro é requisito para compreensão e o envolvimento com o segundo” (LEMOS e MATOS, 2016, p. 61).

Gráfico 13 - Questão 9 do Questionário 2 da pesquisa: Possibilidade de LD: Você considera que o aprendizado proporcionado pelo uso da plataforma *Ecaths* será útil para o manuseio de outros ambientes virtuais?



Fonte: Segundo Questionário da pesquisa, 2016

Os alunos, ao serem questionados sobre esse assunto, mesmo que ainda inseguros sobre o conceito real do letramento digital, responderam que a experiência proporcionada pelo envolvimento com a plataforma *Ecaths*, contribuiu para a aquisição do conhecimento, através a plataforma, o que lhes proporcionou uma aprendizagem sobre o funcionamento do ambiente. Entendemos que esse conhecimento adquirido teve “significação para ser construído e reconstruído em novos conhecimentos para o benefício próprio” (LEMOS e MATOS, 2016, p. 62).

Para (90%) dos sujeitos, a atividade proposta no encaminhamento desta pesquisa, mesmo que de forma recortada, possibilitou a construção de um grau de letramento digital uma vez que o acesso, à leitura da interface, à navegação e à interação entre estudantes e conhecimento são essenciais para que, paulatinamente, os estudantes se adéquem à complexidade do mundo digital, no presente ou no futuro, através de novos contextos, novas formas e novos meios de realizarem.

Analisando as respostas dadas pelos jovens participantes desta pesquisa às questões 7 e 8, inferimos que a interação para eles é elemento fundamental para qualquer construção do conhecimento, seja presencial, seja virtual. Desse modo, é pertinente considerarmos a importância das contribuições das concepções construtivistas do estudo da aprendizagem, representadas pela epistemologia genética de Jean Piaget e pelo sócio-interacionismo do

pensador bielo-russo Lev Semionovitch Vygotsky que considera que a ênfase da interação reside na dialética entre o sujeito e a sociedade.

Nesse sentido, a interação humana com o computador e a internet, sendo, ao mesmo tempo, material e simbólica, direciona-se para o pensamento vygotskyano em relação à aprendizagem colaborativa. A interação subjaz à construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, o que reforça a ideia de que a construção do saber ocorre de modo compartilhado ou de forma colaborativa, comprovadamente pelas respostas dos participantes desta pesquisa, tal metodologia constitui uma ampla fonte de motivação.

Concebe-se, portanto, que as plataformas digitais, assim como ocorre na EaD, quando aplicadas à educação presencial, fornecem elementos para todas as formas de interação, síncrona, no mesmo tempo e lugar, ou assíncrona, em diferentes tempos e lugares, como no caso dos *chats*, o que contribui fortemente para a construção da aprendizagem de forma colaborativa através da interação com seus colegas e professores, tendo, nesse caso, os equipamentos tecnológicos que funcionam como intermediadores dessa interação.

Para tanto, se requer a adoção, pela escola e pelo professor, de uma nova postura, sendo este último, aquele que desempenha um papel mais efetivo em relação ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ao revolucionar a escola assumindo o papel de provocador, aquele que sugere, coordena as equipes de trabalho, age ampliando horizontes de busca da aquisição do conhecimento pelos estudantes. Ao interagir com o mundo através da busca de informações ultrapassa os muros escolares e ganha amplitude em vistas de estender ou transformar o conhecimento, bem como tirar a escola do lugar-comum e recorrente para adquirir uma visão social e colaborativa (ALMEIDA, 2011).

Contudo, é relevante enfatizar que o uso das plataformas digitais, em especial as gratuitas, mesmo sendo eficiente para a aprendizagem, acarreta alguns entraves à interação, conforme observamos no decorrer do nosso estudo. Assim, mesmo que o professor seja alfabetizado e equipado tecnologicamente, problemas de ordem técnica podem travar as relações de interatividade, de construção do conhecimento e do consequente grau de LD. Além disso, por motivos inusitados, elas podem desaparecer ou sofrer mudanças repentinas.

Como observados nas respostas anteriormente mencionadas, os problemas de ordem técnica como a velocidade da internet, o navegador usado, a conexão de rede, entre outros, são responsáveis pela resistência de alguns docentes quanto ao uso das tecnologias, digitais e pela desistência de alguns participantes da pesquisa.

Com relação à proposição de discutir sobre a possibilidade de inserção do ambiente virtual da plataforma *Ecaths* na educação básica como promotora de interação e socialização

entre professores e alunos em outros contextos de ensino e de aprendizagem, consideramos que tal discussão foi apresentada no capítulo 2, sessão 1.4, uma vez que não se pode mencionar a plataforma digital *Ecaths*, sem considerar os ambientes virtuais de aprendizagem e suas contribuições para o rompimento de paradigmas retrógrados.

A inserção de ambientes virtuais de aprendizagem no contexto escolar deve estar vinculada a uma proposta pedagógica apoiada em bases sólidas, que possibilitem ao docente fundamentar sua prática didaticamente. Assim, ao contribuir para que a aula se torne dinâmica e atrativa para os estudantes da educação básica, recorte de nosso estudo, renova-se a prática pedagógica enquanto concilia o mundo digital com a dinâmica da escola, ainda que com princípios tradicionalistas. Ao mesmo tempo em que se busca romper com o paradigma de ensino tradicionalista, se abre para novas alternativas de ensino condizentes com a realidade social e perspectivas para a educação do século XXI, segundo as concepções de Jacques Delors *et al* (2001).

Corroboramos com Moran (2016), ao afirmar que:

As tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação, aos que são mais proativos a aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos que precisam de muita teoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos (MORAN, 2016, p. 340).

Mais do que nunca, como foi discutido neste estudo, a educação necessita de um novo olhar e um repensar sobre o modelo do ensino, a partir de uma concepção futurista, já que “estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos” ((DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p.17). Ainda para os autores, diante do cenário atual, não temos certeza sobre quais os problemas sociais e políticos que emergirão no futuro e que, portanto, devemos promover continuamente as habilidades próprias para o século XXI tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade e aprendizagem permanente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante, é inegável o poder que a internet possui na contemporaneidade em todas as áreas da sociedade, sendo no universo educacional que sua relevância é posta em evidência, uma vez que as mídias digitais impulsionaram fortemente a Educação a Distância, aproximando o cidadão do conhecimento, antes restrito aos grupos que detinham o poder.

Levando em conta a importância das plataformas digitais para o desenvolvimento da EaD, a existência de uma gama variada de AVA direcionadas à educação e outras que podem ser adaptadas para tal fim e o papel da escola em desenvolver novas habilidades através da inserção das ferramentas digitais, consideramos pertinente se discutir, dialogar e trazer à luz do conhecimento contribuições inerentes ao uso da tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem e na promoção do letramento digital.

Nesse contexto, o percurso da presente pesquisa teve como norte o questionamento que indagava sobre como o ambiente virtual da Plataforma *Ecaths* e seus recursos ao serem integrados à educação, além de subsidiar o docente na sua prática pedagógica e na inserção dos recursos tecnológicos no contexto escolar, contribuiriam para o ensino/aprendizagem da gramática da língua inglesa.

Em busca pela resposta foi delineado o objetivo central que foi de descrever as viabilidades do ambiente virtual da plataforma *Ecaths* e de suas ferramentas para o ensino e aprendizagem da língua inglesa e as possibilidades de construção do letramento digital dos discentes; traçado o percurso metodológico, os instrumentos para coleta, apresentação e análise dos dados. Os instrumentos utilizados no presente estudo mostraram-se coerentes aos objetivos e seus desdobramentos permitindo que fossem atendidos os propósitos da pesquisa.

A abordagem teórica que nos respaldou para responder à questão norteadora da investigação seguiu um percurso construído a partir de três temas que se configuraram como o suporte para a investigação: o ensino de língua inglesa, o letramento digital e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Primeiro, apresentamos os conceitos de método e de abordagem e, em seguida, descrevemos sucintamente alguns dos principais métodos e abordagens que, ao longo da trajetória histórica, têm subsidiado o ensino da língua inglesa. A seguir, mostramos a importância da inserção das TIC para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, em especial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Na etapa seguinte, abordamos o

letramento digital, suas concepções, seus desafios e suas possibilidades para o contexto educacional atual. Posteriormente, caracterizamos os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e, por fim, apresentamos nosso objeto de estudo: a Plataforma Virtual *Ecaths*.

A plataforma *Ecaths*, no contexto pesquisado, revelou-se extremamente produtiva, uma vez que, ao ser aplicada como recurso pedagógico no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio de uma escola pública, constituiu-se como mais um meio de interatividade, com vistas à construção do conhecimento.

Para o docente funciona como uma extensão da sala de aula, na qual ele se incumbe de definir, planejar e gerenciar os conteúdos a serem ensinados através do ambiente digital, enquanto que, para o discente, vislumbramos a possibilidade deste em aprender de acordo com o seu ritmo em um espaço de interação complementar ao que foi vivenciado em sala de aula.

A produtividade da plataforma foi comprovada, através dos testes escritos realizados antes e posterior à ação social de professor, comprovando, assim, a elevação do nível de conhecimento gerado a partir da interação com a mídia digital e, as viabilidades da plataforma e de suas ferramentas foram apresentadas a partir de uma avaliação que teve como critério os princípios da usabilidade. Os requisitos básicos da avaliação concentraram-se na experiência do usuário ao considerar a utilidade do sistema, uma vez que atende as suas necessidades. Possuir uma aparência agradável que proporcione uma interação prazerosa com a interface é outro dos princípios da usabilidade, que incluem também a rapidez e a facilidade de acesso às suas ferramentas, não exigindo um profundo conhecimento dos AVA. Além disso, a possibilidade de permitir que, após o acesso, o usuário se considere apto a interagir com outras plataformas virtuais, contribui significativamente para a promoção do LD.

Partindo, também, das considerações introdutórias, argumentamos que esta pesquisa contribuiu, tanto para esfera social, quanto para a esfera acadêmica, ao refletir sobre a dinamização e aprimoramento da prática pedagógica, mediante a integração de uma plataforma virtual, escolhida entre muitas existentes no ciberespaço, como apoio ao trabalho docente. Tal inserção que constitui uma ruptura, ainda que não totalmente, com o ensino convencional, comprova a possibilidade de que se pode, não sem contratempos, utilizar as plataformas virtuais para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer outra disciplina.

Dito isto, queremos deixar nossas considerações enquanto docente e pesquisador, cuja reflexão sobre sua prática permite apresentar conclusões a respeito do que foi investigado neste trabalho. Evidenciamos, porém, que o que aqui expomos refere-se apenas ao *locus* de

nosso estudo, não podendo ser generalizado uma vez que cada ambiente educacional possui suas características particulares.

Primeiramente, nos referimos ao ensino de língua inglesa que, como podemos concluir, não possui um método infalível que atenda a todas as particularidades de ensino/aprendizagem, mas, que de alguma forma, os professores estão sempre transitando através de métodos variados, mesmo que inconscientemente, e estes métodos constituem um sistema complexo, não linear, e que implica em crescimento e mudança. Assim, seu foco deve se direcionar sempre para as necessidades do aprendiz.

Segundo, com relação à proposta de se incorporar as tecnologias digitais de informação e comunicação à educação, foi identificada como uma tendência de mudança no contexto educacional, mas que não significa uma ruptura total com as tecnologias tradicionais, visto que tal inserção não constitui uma abordagem metodológica, mas, ao contrário, se configura como um dispositivo pedagógico de suporte ao professor. Não se trata, portanto, de uma solução milagrosa para os problemas da educação, mas como algo inerente à realidade tecnológica na qual estamos inseridos.

Cabe ressaltar, ainda, que a prática de ensino através da combinação de atividades presenciais e virtuais é um processo em curso de aprimoramento, dependente da inserção do aluno nos meios digitais, democratização de dispositivos tecnológicos e da formação inicial e continuada do docente.

Consideramos, assim, que seria um retrocesso se pensar que toda tecnologia existente não é benéfica em termos de inovação educacional, no entanto, seu uso deve estar atrelado a um bom planejamento, com objetivos traçados e uma forma de avaliação eficaz. As tecnologias digitais se instalaram na sociedade e permanecerão em movimento de aperfeiçoamento, como tem sido verificado no curso da história das tecnologias mais primitivas até modernos recursos digitais.

No universo da escola pública brasileira, sobretudo no *lócus* pesquisado, consideramos que o termo “nativo digital” relaciona-se com a parcela dos jovens que estão inseridos no mundo virtual, do qual fazem uso para atender as suas necessidades pessoais de comunicação e lazer sem que, no entanto, utilizem as mídias de modo crítico e reflexivo, sobretudo para construção do conhecimento. Nesse mesmo contexto, está outra parcela, a dos jovens que estão excluídos digitalmente. Nos dois casos evidencia-se o papel da escola de promover ações que possibilitem a ambos os grupos aprender através do uso das tecnologias e aprender a como usar as tecnologias de modo crítico, autônomo e reflexivo.

Nossa pesquisa deixa um leque de indagações a serem respondidas, abrindo, assim, precedentes para outras investigações. Deixaremos aqui estas observações como sugestão para estudos posteriores e como forma de continuidade desta. A aplicação dos métodos usados no percurso de nossa pesquisa em outros contextos de ensino e aprendizagem pode trazer outros resultados passíveis de investigação.

Em relação ao ensino de língua inglesa, seus métodos e abordagens são de grande importância para que novos paradigmas sejam construídos, de modo que se adéquem às midiaticidades na busca de se proporcionar uma maior autonomia ao estudante e também ao professor, além de se poder comparar a diferença entre a aprendizagem mediada pelas tecnologias tradicionais e a aprendizagem através das TICs, o que deve ser construído através de pesquisas práticas, uma vez que nem sempre a prática e a teoria andam juntas.

Outro ponto a ser considerado se refere ao uso das plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem e aqueles que, mesmo não sendo constituídos para tanto, poderão contribuir significativamente para o ensino e aprendizagem, para uma proposta de aprendizagem colaborativa, como fomentador dos múltiplos letramentos, sobretudo os relacionados ao âmbito digital.

O uso da plataforma *Ecaths* como suporte para uma abordagem pedagógica híbrida atende a uma tendência educacional atual, que é a proposta de combinar essas atividades nas quais os alunos sejam os principais responsáveis pela construção do seu conhecimento, sem que, no entanto, deixem de contar com a mediação do docente.

As sugestões aqui apresentadas são meros exemplos de possibilidades, haja visto que é um campo vasto e com vieses direcionados para o fazer pedagógico, cuja relevância se refletirá na qualidade da educação que desejamos.

Foi nesse contexto midiático que situamos a presente pesquisa, a qual girou em torno da adequação dos elementos da EaD à educação presencial, como forma de atenuar o trabalho docente, promover o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, expor o sujeito a novas práticas sociais e novos letramentos, com destaque para os letramentos da cultura digital.

Por fim, assim como no início, para fazermos o *logoff* de nossa pesquisa, encontramos em Marcuschi (2010) as palavras finais com as quais encerramos nosso estudo, quando o autor sustenta que os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som, e que a internet é de grande importância para entender os hábitos sociais e linguísticos das novas tribos da imensa rede mundial, que vêm se avolumando e diversificando a cada dia.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9241-11. **Requisitos ergonômicos para trabalho: orientações sobre usabilidade**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2002.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2. Ed. Campinas: Pontes, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente da escola. In: SAMPAIO, Marisa Narciso, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BOHN, H. Inácio. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORGES, Telmo Cruz. **A contribuição da Internet para a Prática Pedagógica dos professores de língua inglesa**. Disponível em: <www.latec.ufrj.br/monografias/2007_Telmo_Borges.pdf> Acesso: 10 fev. 2016.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, Junia de C. Fidelis. (Coord.) **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

BRASIL/SEMTEC **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: **o jovem como sujeito de ensino médio**. (Organizadores: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez.). Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP: Mimeo, 2006.

CARNIELLO, L. B. C; RODRIGUES, B. M. A. G.; MORAES, M. G. **A relação entre os nativos digitais, jogos eletrônicos e aprendizagem**. 2015. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Luciana-Barbosa-arniello&Barbara-Alcantara-Gratao&Moema-Gomes-Moraes.pdf>> Acesso em 20/05/2016.

CARVALHO, Junia de, BRAGA, Fidelia. Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação. In: BRAGA, Junia de C. Fidelis. (Coord.) **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

CASTRO, Rafael Fonseca de. **Utilizando um AVA como suporte pedagógico ao ensino presencial tradicional estudo de caso em um curso de pós-graduação**. Disponível em > http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/educacao_comunicacao_e_tecnologias/trabalho/05_03_45_Utilizando_um_ava_como_suporte_pedagogico_ao_ensino_presencial_tradicional_estudo_de_caso_em_um_curso_de_pos-graduacao.pdf.> acesso em: 10 jun. 2016.

CLARENC, C. A.; S. M. Castro, C. López de Lenz, M. E. Moreno y N. B. Tosco (Diciembre, 2013). **Analizamos 19 plataformas de e-Learning: Investigación colaborativa sobre LMS**. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning. Disponível em: < www.congresoelearning.org > Acesso em: 18 fev. 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Domicílios e Usuários 2013**. São Paulo: CGI.br, 2013. Disponível em: < <http://www.cetic.br/tics/usuarios/2013/total-brasil/B1/> >. Acesso em: 10 mar. 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Ceale: Autêntica Editora, 2014.

_____, Carla Viana. (org.) **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DELORS, J. (Org.). **“Educação: um tesouro a descobrir”**. Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMARTINI, Pedro Paulo. Atualização e aperfeiçoamento de professores por múltimeios. In: SAMPAIO, Marisa Narciso, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. **High Up: ensino médio** (vol. 3). Cotia, SP: Macmillan, 2013.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIAS, Daniele dos S. Ferreira; BEZERRA, Ed Porto. **Mídias e formação docente**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

ESTADO DE PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na Sala de Aula-Língua Inglesa Ensino Fundamental e Médio**. Secretaria de Educação. 2013.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, Emília. Alfabetização digital. Do que estamos falando? In: _____, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, Claudio de Paiva. Autonomia do professor e do aluno nos tempos digitais. In: BRAGA, Junia de C. Fidelis. (Coord.) **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES JR, Ronaldo C.; SILVA, Lucina de O. Tecnologias digitais na aula de inglês. In: CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (orgs.) **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HOLDEN, Susan. **O ensino de língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

KLEIMAN, Angela. Modelos do letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org). **Os significados de letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LEMO, Cléber; MATOS, Denilson P. de. **Refletindo sobre EaD e letramento digital: O que a cultura tem a ver com isso?** 1. ed. Curitiba: Editora Protex, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2.ed., ver. e ampliada. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antonio C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed., 1. reimp. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

_____, Luiz A. Produção textual, análise dos gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rco/article/viewFile/34702/37440> > Acesso em: 10 jun. 2016.

MATOS, Denilson Pereira de; RODRIGUES, Enildo da Paixão. **Ferramentas virtuais na construção de estratégias de ensino: considerações sobre o conceito adoniano de**

indústria cultural. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

MATTE, Ana C. Fricke et al. Ensino de inglês mediado pelo computador: software livre. In: BRAGA, Junia de C. Fidelis. (Coord.) **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental.** 1.ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e Mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

_____, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: Marco SILVA (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa.** 4. ed. São Paulo: Loyola. 2012.

OLIVEIRA, Daniele de. **A produção de texto no ambiente virtual de aprendizagem (ava) moodle: relato de experiência.** Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758 Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_086.pdf> Acesso em: 27 de maio de 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: PAIVA, Vera M. de Oliveira e. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e pratica.** São Paulo: Edições SM, 2012.

_____, V. L. O. ; BOHN, Vanessa C. Rodrigues. O uso de tecnologias em aulas de língua estrangeira: dos recursos off-line à web 2.0. In: BRAGA, Junia de C. Fidelis. (Coord.) **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental.** 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

_____, Vera Menezes de O. **Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas.** *Educ. rev.*, Belo Horizonte , v. 26, n. 3, p. 353-370, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Maio 2016.

PAGANI, Talita. **O que é usabilidade?** Artigo. Disponível em: <<https://tableless.com.br/o-que-e-usabilidade/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Ceale: Autêntica Editora, 2014.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants.** In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 26 Maio 2016.

PRENSKY, M. Homo sapiens digital: dos imigrantes e nativos digitais à sabedoria digital. In: APARICI, Roberto. **Conectados no ciberespaço**. Trad. Luciano Menezes. São Paulo: Paulinas, 2012.

RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: Ibpex, 2008.

RIBEIRO, Ana Carolina. **Letramento Digital: uma abordagem através das competências na formação docente**. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2013. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72140/000882108.pdf?sequence=1>> Acesso em: 26 maio 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

SAMPAIO, Marisa Narciso, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. 2002, vol.23, n.81, pp.143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>> Acesso em 10 ago. 2016.

SOUZA, Valeska V. Soares; FILHO, Waldenor B. Moraes. Ambientes virtuais de aprendizagem: concepções e possibilidades pedagógicas. In: BRAGA, Junia de C. Fidelis (coord.) **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo; Edições SM, 2012.

TAKAHASHI, T. (org.) **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TOKTOV, G. Virtual Learning Environments: Towards New Generation. In: **International Conference on Computer Systems and Technologies (CompSysTech)**, 2003. Disponível em: < <http://ecet.ecs.uni-ruse.bg/cst/Docs/proceedings/Plenary/P-2.pdf>: Acesso em: 10 maio 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas S. A. ,1987.

UNESCO. Unesco/MEC, **Ensino Médio**. Múltiplas Vozes, 2003.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. In: PAIVA, Vera Lúcia de O. Menezes e. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo:Edições SM, 2012.

WEISSHEIMER, J; LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na

universidade. In: ARAÚJO, J; LEFFA, W. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

XAVIER, A. C. **As tecnologias e a aprendizagem (re) construcionista no Século XXI.** Artigo, disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>. > Acesso em: 30 jan. 2015.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital e ensino.** Artigo, disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> > Acesso em: 30 jan. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa, intitulada A PLATAFORMA VIRTUAL ECATHS: ARTICULAÇÕES ENTRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E AS POSSIBILIDADES O LETRAMENTO DIGITAL, trata-se de uma dissertação, que atende às especificações do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino-MPLE, realizado pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB, na linha de pesquisa “Tecnologias Contemporâneas e Ensino”, a qual que será desenvolvida através de questionários, testes escritos e observações que serão transcritas e analisadas no decorrer do estudo.

O mestrando Oriosvaldo de Couto Ramos e seu orientador Prof. Dr. Denilson Pereira de Matos, professor Universidade Federal da Paraíba – UFPB serão os responsáveis pelo encaminhamento desta pesquisa.

Eu, _____, gestora da ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO PADRE ANTÔNIO BARBOSA JUNIOR autorizo a pesquisa a ser realizada com os alunos da terceira série do ensino médio, declaro ainda que me foram fornecidas informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como eles participarão desta investigação, sem serem coagidos a responder eventuais questões por eles consideradas de menos importância ou constrangedoras. A minha assinatura neste Termo autoriza o professor-pesquisador a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade e a privacidade dos alunos, bem como a de pessoas ou instituição eventualmente citadas. Declaro que recebi a cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Jurema, PE, _____ de _____ de 2016.

Oriosvaldo de C. Ramos
Professor-pesquisador

Sandra Maria de Araújo
Diretora da EREM Pe. Antônio B. Júnior

APÊNDICE B – CARTA-CONVITE PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado (a) Senhor (a),

Dirigimo-nos a Vossa Senhoria com o propósito de solicitar a autorização para a participação de seu (sua) filho (a), estudante, regularmente matriculado na terceira série do Ensino Médio na EREM Pe. Antônio Barbosa Júnior, em vistas de avaliar a plataforma virtual *Ecaths* e as possibilidades pedagógicas de suas ferramentas como forma de promoção do ensino, da aprendizagem e do letramento digital.

Nossas hipóteses é que a inserção dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no espaço escolar constitui um processo para a promoção da qualidade da educação e para o subsequente letramento digital. Dessa forma, a educação hodierna poderá obter dados significativos dispondo aos docentes e discentes ambientes de aprendizagem através dos quais sejam geradas ações que possam garantir uma educação humana integral e igualitária.

O estudo faz parte de um projeto de pesquisa vinculado ao estudo desenvolvido por mim como exigência para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino - MPLE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB sob a orientação do professor Dr. Denilson Pereira de Matos.

A participação nesta pesquisa é voluntária e anônima. As respostas de cada um dos participantes serão combinadas com outras e nenhuma informação de identificação pessoal será revelada. A honestidade e completude das respostas são essenciais para que os resultados da pesquisa representem com precisão a opinião dos envolvidos na mesma. A pesquisa durará cerca de quatro semanas para ser concluída, com previsão para a segunda quinzena do mês de novembro e primeira quinzena do mês de dezembro do ano de 2016. Qualquer dúvida poderá ser sanada através do meu e-mail pessoal: orycouth@yahoo.com.br ou pelos telefones (87) 3773-2455/(87) 9 9900-0272.

Atenciosamente,

Me. Oriosvaldo de Couto Ramos, MPLE/UFPB

Pesquisador

Dr. Denilson P. de Matos, UFPB/MPLE/CLELP

Orientador

**APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS
PARA ESTUDANTES MENORES DE IDADE PARTICIPAR DE PESQUISA
CIENTÍFICA**

Eu, _____, identidade nº _____, responsável legal pelo (a) estudante menor de idade _____, autorizo sua participação como sujeito da pesquisa no Projeto denominado **A plataforma virtual *Ecaths*: articulações entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e as possibilidades de letramento digital**, desenvolvido pelo professor Me. Oriosvaldo de Couto Ramos sob a orientação do professor Dr. Denilson Pereira de Matos vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino-MPLE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

João Pessoa, PB, _____ de _____ de 2016

Assinatura dos pais ou responsável legal

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 1

Caro aluno,

Solicitamos sua colaboração para responder este questionário, que é extremamente importante para o desenvolvimento desta pesquisa e ajudará traçar um perfil tecnológico acerca da utilização da internet pelos estudantes e descobrir como o uso da Plataforma Virtual *Ecaths* poderá ser utilizada como apoio às aulas de língua inglesa. Informações de cunho pessoal não serão divulgadas, em vista de preservar o anonimato dos participantes.

Obrigado por sua participação!

I. Dados Pessoais

1. Nome: _____

2. Gênero:

a) Masculino ☐

b) Feminino ☐

3. Moradia:

a) espaço rural ☐

b) espaço urbano ☐

Email: _____

4. Você possui acesso à internet?

a) Sim ☐

b) Não ☐

II. Perfil tecnológico

5. Você possui perfil próprio em redes sociais?

a) Sim ☐

b) Não ☐

Em caso afirmativo, quais as redes sociais que você utiliza?

6. Quais os recursos tecnológicos disponíveis para o acesso tanto na escola quanto fora delas?

a) Computador de mesa, *PC, desktop* ☐

b) *Laptop, notebook* ☐

c) Celular ☐

d) *Videogame* ☐

e) Televisão ☐

f) *Tablet* ☐

7. Qual o recurso tecnológico mais usado par acessar a internet?

a) Computador de mesa, *PC, desktop* ☐

b) *Laptop, notebook* ☐

c) Celular ☐

d) *Videogame* ☐

e) Televisão ☐

f) *Tablet* ☐

8. Qual o motivo de uso dos equipamentos tecnológicos?

a) estudo ☐

b) comunicação ☐

c) lazer ☐

9. Qual a frequência de uso dos equipamentos tecnológicos?

a) diário ☐

b) semanal ☐

c) mensal ☐

10. Qual o local onde você acessa os equipamentos tecnológicos?

a) No seu quarto (ou outro quarto da casa) ☐

b) Na sala da casa (ou outro espaço coletivo da casa) ☐

c) Na escola ☐

d) Na *lanhouse* ou cybercafé ☐

e) Numa biblioteca pública, telecentro ou em outro local público ☐

f) Na casa de amigos ☐

g) Na casa de parentes ☐

h) Na rua ou qualquer outro lugar pelo celular ☐

i) Outros ☐

III. Conhecimento acerca do conteúdo a ser estudado:

11. Você considera importante o estudo da gramática da língua inglesa:

b) Sim ☐

Não ☐

Em caso afirmativo, porquê?

.....

12. Você conhece o conteúdo *Reported Speech*?

a) Sim ☐

Não ☐

Em caso afirmativo, o que você sabe sobre o conteúdo?

.....

IV. Conhecimento sobre a plataforma e suas ferramentas.

13. Você conhece a expressão “plataforma virtual de aprendizagem”?

a) Sim ☐

Não ☐

Em caso afirmativo, qual a utilidade de uma plataforma virtual de aprendizagem?

.....
.....

14. Você já ouviu falar na Plataforma Virtual *Ecaths*?

a) Sim ☐

Não ☐

Em caso positivo, qual a função da Plataforma Virtual *Ecaths*?

.....
.....
.....

APÊNDICE E – TESTE 1

Professor pesquisador: Oriosvaldo de Couto Ramos

Orientador: Denilson Pereira de Matos

NOME: _____

Jurema/PE, _____ de _____ de 2016

Caro aluno,

A atividade a seguir não possui caráter avaliativo, no sentido de atribuir uma nota, isto é, deverá ser utilizada apenas para verificar o nível de conhecimento prévio que cada um (a) dos participantes desta pesquisa possui acerca do conteúdo gramatical *Reported Speech*. Para tanto, colocarmos apenas uma introdução a fim de que todos (as) tenham uma noção inicial. Salientamos que não será atribuída nota alguma nem serão revelados o quantitativo de acertos de cada participante.

O *Reported Speech*, da língua inglesa, corresponde ao que, na língua portuguesa denominamos de discurso indireto, que é usado quando queremos comunicar o que outra pessoa disse, sem repetir as mesmas palavras que ela usou. Baseado nesse conceito assinale a alternativa que corresponde ao discurso indireto das declarações a seguir:

Confira seus conhecimentos em *Reported Speech*!

1. (Mackenzie) - They said, "Do parents know their kids?" in the Reported Speech would be:

- a) They said that did parents know their kids?
- b) They asked that parents know their kids. ☐
- c) They said that parents knew the kids. ☐
- d) They argued that do parents know their kids. ☐
- e) They asked if parents knew their kids. ☐

2. (Fatec) - Considere a frase "It's a perfect setup for heart disease and diabetes, says Stampfer." Assinale a alternativa em que a transposição dessa frase para o discurso indireto está correta, completando a frase a seguir.

Stampfer says _____

- a) it was a perfect setup for heart disease and diabetes. ☐
- b) it is a perfect setup for heart disease and diabetes. ☐

- c) it has been a perfect setup for heart disease and diabetes. ☐
- d) it had been a perfect setup for heart disease and diabetes. ☐
- e) it will be a perfect setup for heart disease and diabetes. ☐

3. (UNIRIO) - "How would you describe yourself?" is a direct question. Complete the sentence below with the appropriate indirect question form.

Daniel Hart asked an African-American teenager_____

- a) how to describe it. ☐
- b) how to describe yourself. ☐
- c) how he would describe himself. ☐
- d) to describe himself. ☐
- e) to describe yourself. ☐

4. (UFPB) - Read this sentence: He said that he_____ this trend toward reduced risk.

- a) is happy they found ☐
- b) has been happy we have found ☐
- c) was happy they had found ☐
- a) will be happy we will find ☐
- b) would be happy they would find ☐

5. (PUC/Rio) - The girl said to her parents, "Mom and Dad, the police were here while you were gone." If we turned this sentence into Reported Speech we would have:

The girl said to her parents that the police_____

- a) had been there while they had been gone. ☐
- b) had been here while they had gone. ☐
- c) have been there while they were gone. ☐
- d) have been here while they would be gone. ☐
- e) would have been there while they have been gone. ☐

6. Mary "I love chocolate."

Jill: "Mary said (that) she ____ chocolate."

- a. loved ☐
- b. loves ☐
- c. loving ☐

15. Mary: "I have to do my laundry."

Jill: "Mary said (that) she ____ to do her laundry."

a. had ☐

b. has ☐

c. have ☐

Obrigado por sua participação!

Me. Oriosvaldo de Couto Ramos, MPLE/UFPB

Pesquisador

Dr. Denilson P. de Matos, UFPB/MPLE/CLELP

Orientador

APÊNDICE F – TESTE 2

Professor pesquisador: Oriosvaldo de Couto Ramo

Orientador: Denilson Pereira de Matos

Jurema/PE, _____ de _____ de 2016.

Caro (a) aluno (a),

O teste a seguir, não possui caráter avaliativo, no sentido de atribuição de nota. Deverá ser utilizado apenas para verificar o nível de conhecimento construído por cada um (a) dos participantes desta pesquisa sobre o conteúdo gramatical *Reported Speech*, a partir da ação social promovida pelo professor por meio do uso do Ambiente Virtual da Plataforma *Ecaths*.

Obrigado por sua participação!

I. O discurso indireto é usado para comunicar o que foi dito por outra pessoa sem repetir as mesmas palavras que ela usou. No teste a seguir, assinale a alternativa que corresponde ao discurso indireto das sentenças ditas em discurso direto:

1. Sam: **“I live in a big house.”**

- a) Sam said I live in a big house. ()
- b) Sam said (that) he lived in a big house. ()

2. Lisa: **“I’m doing my homework.”**

- a) Lisa said (that) she is doing her homework. ()
- b) Lisa said (that) she was doing her homework. ()

3. Rose: **“I saw Monica and Ted at the party.”**

- a) She said she had seen Monica and Ted at the party. ()
- b) She said she had seen them at the party. ()

4. Martha and Tom: **“We’ve been to the beach.”**

- a) They said they had been to the beach. ()
- b) They said they have been to the beach. ()

5. He said, “**I can’t read without my glasses.**”
- a) He said that he couldn’t read without his glasses. ()
 - b) He said that he can’t read without my glasses. ()
6. She said, “**You’re very lucky.**”
- a) She said (that) you’re very lucky. ()
 - b) She said (that) I was very lucky. ()
7. “**I’ll bring my CDs to the party.**”
- a) He said that he would bring his CDs to the party. ()
 - b) He said that he will bring his CDs to the party. ()
8. She said to Jack: “**Open the door, please.**”
- a) She told Jack to open the door. ()
 - b) She told to Jack open the door. ()
9. The teacher said to the students: “**Don’t talk.**”
- a) The teacher told the students not to talk. ()
 - b) The teacher said to the students not talk. ()
10. She asked, “**Where do you live?**”
- a) She asked where I live. ()
 - b) She wanted to know where I lived. ()

Muito obrigado pela sua participação!

Me. Oriosvaldo de Couto Ramos, MPLE/UFPB

Pesquisador

Dr. Denilson P. de Matos, UFPB/MPLE/CLELP

Orientador

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO 2

Professor pesquisador: Oriosvaldo de Couto Ramos

Orientador: Denilson Pereira de Matos

Jurema/PE, _____ de _____ de 2016

Caro (a) aluno (a),

O questionário seguinte tem a finalidade de analisar sua percepção enquanto usuário com relação à usabilidade do ambiente virtual da plataforma virtual *Ecaths*. Salientamos que será mantido em sigilo o nome de cada um participante. Caso se faça necessário, utilizaremos um nome fictício. O questionário, como o anterior, será utilizado como instrumento de coleta e gerador de dados para nossa pesquisa.

ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO SOBRE OS ASPECTOS DA USABILIDADE DA PLATAFORMA VIRTUAL *ECATHS*

1. A interface de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é a forma como o aluno se comunica com o ambiente. Com relação aos aspectos visuais da interface da plataforma *Ecaths*, Você considera que aparência da interface da plataforma virtual *Ecaths* proporcionou uma interação agradável?

- a. Sim () b. Não ()

2. Enquanto usuário, como você classifica o uso das funcionalidades da plataforma *Ecaths*?

- a. () FR – Fácil e Rápido
- b. () DL – Difícil e Lento
- c. () SOF – Sem Opinião Formada

3. Desempenho do ambiente: tempo gasto para acessar o material didático (vídeo aulas e sites) indicado pelo professor. Como você classifica o desempenho da plataforma *Ecaths* em relação à velocidade de acesso ao material didático?

- a. () excelente b. () bom c. () regular d. () péssimo

4. Você considera que a incorporação da plataforma *Ecaths* foi fator determinante para a aprendizagem expressa no teste 2?

- a. Sim () b. Não ()

5. Você conseguiu acessar à plataforma *Ecaths* através de dispositivos móveis na escola e fora dela?

- a. Sim () b. Não ()

6. Qual das ferramentas de interação disponibilizadas pelo ambiente virtual da plataforma *Ecaths* você considera mais relevante?

- a. o chat () b. o fórum () c. o e-mail () d. a enquete ()

7. Como você analisa seu sentimento geral sobre o sistema?

- a. () MS - Muito satisfeito b. () S – Satisfeito.
c. () PS – Pouco Satisfeito d. () I - Insatisfeito

8. Indique um dos itens que considera importante para uma proposta de ensino mediada pela plataforma *Ecaths*

- a. () PAC - a possibilidade de aprender interagindo, colaborativamente com seus colegas e professor fora do espaço escolar.
b. () PASP - a possibilidade de aprender sobre uma plataforma virtual.
c. () PACP - a possibilidade de aprender o conteúdo através de uma plataforma virtual.
d. () PAS - a possibilidade de também aprender sozinho (a) em outro ambiente fora do espaço escolar.

9. Você considera que o aprendizado proporcionado pela plataforma *Ecaths* será útil para o manuseio de outros ambientes virtuais?

- a. Sim () b. Não ()

Obrigado por sua colaboração!

Mestrando. Oriosvaldo de Couto Ramos, MPLE/UFPB

Pesquisador

Dr. Denilson P. de Matos, UFPB/MPLE/CLELP

Orientador

ANEXOS

ANEXO A - Planejamento da unidade didática (continua)

<p>EREM PADRE ANTONIO BARBOSA JUNIOR- JUREMA/PE PROFESSOR: ORIOSVALDO DE COUTO RAMOS COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS</p>
<p>Planejamento Bimestral - 4º Bimestre - 10/10/2016 a 22/12/2016 Aulas previstas: 18 h/a Tema da unidade: Violência doméstica (Abusive relationships) Gênero textual contemplado: <i>Short Story</i> (Conto)</p>
<p>Recursos tecnológicos usados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro Didático; • Dicionários bilíngues; • Plataforma virtual <i>Ecaths</i>; • Datashow; • Softwares; • <i>Slides</i> em <i>PowerPoint</i>; • Textos escritos; • Fichas de exercícios; • <i>Sites</i> da internet.
<p>a) Objetivos / Competências a serem desenvolvidas:</p> <p>C3. Ampliação do repertório léxico. Correlacionada com a Competência2 da Área – CA2)</p> <p>C4. Ampliação do repertório de estruturas gramaticais analisadas em textos escritos. (Correlacionada com a Competência2 da Área – CA2)</p> <p>C7. Leitura e compreensão de textos. (Correlacionada com a Competência2 da Área – CA2)</p> <p>C9. Compreensão das diferentes linguagens como meio de construção de novos conhecimentos, usando-as de forma crítica. (Correlacionada com a Competência6 da Área – CA6)</p>
<p>b) Conteúdos / Eixos Temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. IF CLAUSES <ul style="list-style-type: none"> • Utilização das formas de condicional para expressar causa e consequência 2. PHRASAL VERBS <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação e compreensão de textos destacando o uso dos verbos frasais e expressões idiomáticas. 3. REPORTED SPEECH <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e conversão de textos do discurso direto para o indireto. (retomada e aprofundamento).
<p>c) Procedimentos Metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de pré-leitura: Levantamento dos conhecimentos prévios dos (as) estudantes; bate-papo; leitura de imagens; observação de títulos e legendas entre outras. • Leitura de textos escritos utilizando diferentes estratégias como scanning e skimming, levantamento e verificação de hipóteses, observação de elementos contextualizadores e marcadores discursivos;

Planejamento da unidade didática (continuação)

<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de pós-leitura como resolução das atividades de compreensão propostas pelo livro didático, seguida da correção das mesmas. • Compreensão oral: relacionar o que é ouvido ao que é lido, preenchimento de lacunas, ordenação de frases e diálogos, audição de textos do livro didático pausadamente, repetição oral em coro. • Análise das estruturas linguísticas/gramaticais contextualizadas a partir do estudo e exploração de textos; • Exposição didática utilizando projetor multimídia; • Questionamentos orais • Exercícios orais e escritos a partir da proposta do livro didático; • Trabalho de pesquisa; • Produções escritas; • Simulados e provas bimestrais.
<p>d) Procedimentos Avaliativos / Estratégias de Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica: Questionamentos orais e escritos sobre assuntos trabalhados em aulas anteriores. • Formativa: Observação da participação do aluno na execução de trabalhos individuais e coletivos, correção de atividades; • Somativa: Quantidade de acertos em simulados e/ou na avaliação bimestral.
<p>e) Habilidades a serem desenvolvidas:</p> <p>H3. Usar dicionários.</p> <p>H4. Ler textos não verbais e mistos (mapas, gráficos, diagramas, fluxogramas, vídeos, fotos, quadros artísticos, <i>comic strips</i>, etc.)</p> <p>H5. Relacionar imagem e texto.</p> <p>H6. Identificar as estruturas gramaticais de forma contextualizada de acordo com as características do sistema linguístico.</p> <p>H13. Interagir com textos autênticos e atuais, com vários registros linguísticos por serem portadores de identidades culturais.</p>
<p>f) Itinerário Formativo Interdimensional:</p> <p>APRENDER A CONHECER - despertar em cada aluno a sede de conhecimento, a capacidade de aprender cada vez melhor, ajudando-os a desenvolver as armas e dispositivos intelectuais e cognitivos que lhes permitam construir as suas próprias opiniões e o seu próprio pensamento crítico.</p> <p>APRENDER A FAZER - aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos. preparar o indivíduo para o setor do trabalho desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Incentivar e intuição, gostar de certa dose de risco, saber comunicar-se, resolver conflitos e ser flexível.</p> <p>APRENDER A CONVIVER - compreender e desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.</p> <p>APRENDER A SER - formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade.</p>

Fonte: planejamento bimestral do autor, 2016.

ANEXO B – Métodos e abordagens do ensino de língua inglesa (continua)

MÉTODO/ ABORDAGEM	MÉTODO DE TRADUÇÃO GRAMATICAL
Teoria da língua	Não há teoria
Teoria da aprendizagem da língua	Não há teoria
Objetivos linguísticos	Treinamento e desenvolvimento intelectual
Conteúdo	Uma lista de regras gramaticais a serem aprendidas (ensino dedutivo)
Papel do professor e do aluno	O professor se assegura de que os alunos saibam os “fatos” e sejam precisos em suas atividades. Os alunos são receptores passivos do conhecimento.
Tipos de atividade e a importância do material didático ou de suporte	Aplicação correta e precisa de regras gramaticais para poder traduzir sentenças. O material didático consiste de livros e cadernos.
Método/ abordagem	MÉTODO DIRETO
Teoria da língua	Não há teoria
Teoria da aprendizagem da língua	Não há teoria, mas parte do pressuposto de que a aquisição de L2 pode ser “natural” como a de L1.
Objetivos linguísticos	Proficiência oral, precisão (auditiva e de produção oral), pronúncia e uso da gramática.
Conteúdo	Expressões, vocabulário e estruturas do dia-a-dia (ensino indutivo)
Papel do professor e do aluno	O professor é o modelo e procura obter conhecimento dos alunos; ele também os encoraja para interagirem oralmente entre si.
Tipos de atividade e a importância do material didático ou de suporte	Perguntas e respostas; inicialmente não há material e a interação com o professor é oral.
MÉTODO/ ABORDAGEM	MÉTODO AUDIOLINGUAL
Teoria da língua	Linguagem estruturalista, ou seja, padrões de sentenças e estruturas gramaticais, hierarquia de elementos
Teoria da aprendizagem da língua	Behaviorismo (formação de hábito), imitação e repetição
Objetivos linguísticos	Pronúncia e estruturas
Conteúdo	Estruturas gramaticais ordenadas por grau de dificuldade e sequenciais.
Papel do professor e do aluno	O professor é a fonte de linguagem e de aprendizagem. Os alunos possuem papel limitado a responder e a reagir aos estímulos fornecidos pelo professor
Tipos de atividade e a importância do material didático ou de suporte	Exercícios de substituição (<i>drills</i>), repetição e jogos.
MÉTODO/ ABORDAGEM	ABORDAGEM COMUNICATIVA
Teoria da língua	Conhecimento lingüístico comunicativo significando maior conhecimento da forma estrutural e do significado
Teoria da aprendizagem da língua	Não há teoria, mas pressupõe-se que se “aprende fazendo”
Objetivos linguísticos	Competência comunicativa; o desenvolvimento das habilidades linguísticas depende dos objetivos dos alunos.
Conteúdo	Estruturas, funções e noções
Papel do professor e do aluno	O professor encoraja e facilita o uso comunicativo da língua. Os alunos cooperam através de atividades em pares ou em grupos e da correção contínua.
Tipos de atividade e a importância do material didático ou de suporte	Grande variedade de formas de exercícios: preencher lacunas, jogos, representação, diálogos-modelo textos autênticos - sempre relacionados às necessidades dos alunos.

Métodos e abordagens do ensino de língua inglesa (continua)

MÉTODO/ ABORDAGEM	ABORDAGEM NATURAL
Teoria da língua	Não há teoria
Teoria da aprendizagem da língua	Teoria complexa sobre as condições e processos de aprendizagem. Ordem natural da aquisição (semelhante a L1), mas monitoramento consciente e correção; receio e timidez eram levados em conta (diferentemente da aquisição de L1); ouvir antes de falar.
Objetivos linguísticos	Dependendo das necessidades do aluno (tal como na abordagem comunicativa). Ser comunicativo.
Conteúdo	Estruturas e vocabulário
Papel do professor e do aluno	O professor deve tornar o ambiente de aprendizagem seguro, fornecer material estimulante que seja compreensível, organizar atividades que promovam a comunicação em L2. Os alunos participam ativamente.
Tipos de atividade e a importância do material didático ou de suporte	Mímicas, fotos, gravuras, audição e demais materiais comunicativos.
MÉTODO/ ABORDAGEM	MÉTODO DE APRENDIZAGEM EM GRUPO
Teoria da língua	A língua consiste de sons, padrões gramaticais e itens lexicais.
Teoria da aprendizagem da língua	São considerados processos e condições de aprendizagem, não há pressão nem ansiedade, aprender é sinônimo de resolver problemas.
Objetivos linguísticos	Proficiência oral.
Conteúdo	Depende do que o aluno deseja expressar.
Papel do professor e do aluno	O professor torna o ambiente seguro para a aprendizagem e dá suporte ao aluno. Os alunos tornam-se independentes do professor.
Tipos de atividade e a importância do material didático ou de suporte	Conversação entre alunos são gravadas e transcritas para posterior análise formal da língua.
MÉTODO/ ABORDAGEM	MÉTODO SILENCIOSO
Teoria da língua	Linguagem estruturalista, envolvendo vocabulário e estruturas.
Teoria da aprendizagem da língua	Processos e condições de aprendizagens são importantes; uso da descoberta, da criação e solução de problemas; ensino indutivo da gramática.
Objetivos linguísticos	Habilidades auditivas e de produção oral.
Conteúdo	Gramática e vocabulário
Papel do professor e do aluno	O professor fornece o modelo, mas permanece em silêncio. Os alunos produzem a maior parte da linguagem, descobrem as regras gramaticais, julgam sua própria acuidade e tornam-se independentes adquirindo total controle (consciente) de seu aprendizado.
Tipos de atividade e a importância do material didático ou de suporte	Hastes (<i>rods</i>) de diferentes cores e tamanhos e quadros para suporte visual e memorização.
MÉTODO/ ABORDAGEM	SUGESTOLOGIA
Teoria da língua	Tradicional baseada em vocabulário e gramática.
Teoria da aprendizagem da língua	Processos e condições de aprendizagem são importantes; Ansiedade é vista como algo negativo. Estado emocional pseudopassivo para otimizar a memorização.

Métodos e abordagens do ensino de língua inglesa (continuação)

Objetivos linguísticos	Vocabulário
Conteúdo	Vocabulário e regras gramaticais
Papel do professor e do aluno	Sem papéis definidos: o professor inicia a aula com técnicas de relaxamento e respiração da ioga; os alunos em estado de semi-irrigação, absorvem as palavras do professor.
Tipos de atividade e a importância do material didático ou de suporte	Diálogos e histórias lidas pelo professor ao som de música clássica; jogos são utilizados para consolidar o que os alunos “absorveram” na aula.
MÉTODO/ ABORDAGEM	ESTRUTURALISTA
Teoria da língua	Estruturalista
Teoria da aprendizagem da língua	Processos e condições de aprendizagem são importantes. Coordenação entre linguagens e ações físicas; aquisição de L1 é igual à aquisição de L2. Ouvir antes de falar.
Objetivos linguísticos	Precisão gramatical
Conteúdo	Léxico e estruturas (especialmente a forma imperativa)
Papel do professor e do aluno	O professor é visto como diretor ou condutor, e os alunos, os atores
Tipos de atividade e a importância do material didático ou de suporte	Atividades com formato de jogos ou brincadeiras, <i>drills</i> e ações físicas.

Fonte: RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: Ibpx, 2008.

ANEXO C – PÁGINA DA PLATAFORMA ECATHS COM AS PERGUNTAS FREQUENTES NA LÍNGUA PORTUGUESA



miles de alumnos y docentes
ya usan ecaths!

[Início](#)

Preguntas frecuentes

O que é ecaths?
Ecaths é um sistema online de gestão de cadeiras/matérias cuja função principal é o de complementar o curso presencial com uma aula virtual de interação e construção de conhecimento coletivo

¿O serviço é e continuará sendo gratuito ou a intenção de cobrar pelo seu uso no futuro?
Ecaths é um serviço gratuito e irrestrito e permanecerá assim. O projeto não prevê a possibilidade de cobrar pelo uso do serviço a qualquer momento.
Ecaths é um empreendimento desenvolvido na Argentina, mas tem usuários em toda Ibero-América.

¿Porque é ecaths uma versão Beta?
Dizemos que Ecaths é uma ferramenta em versão beta, por ser uma aplicação em contínuo desenvolvimento. Nós lançamos uma versão estável e temos convidado os usuários a usá-lo e contribuir com ideias para melhorá-lo. Nosso objetivo é o melhor software para gerenciar materiais/cátedras e nós cremos que não há método mais eficaz para conseguir isso do que permitir que milhares de usuários ajudem a construir uma solução que atenda às suas necessidades/matérias/cátedras em internet y nos parece que no existe método más efectivo para lograrlo que dejar que miles de usuarios nos ayuden a modelar una solución que se ajuste a todas sus necesidades

Ecaths é um serviço recém-criado e dando seus primeiros passos mais acreditamos, será a ferramenta acadêmica no futuro. É também um serviço que aparece no meio da crise que levou empresas como a Yahoo a fechar alguns de seus serviços (Geocities, Jumpcut). Podemos garantir a continuidade do serviço, tanto como fazem Blogger ou Facebook (que, como todas as empresas que oferecem serviços gratuitos esclarecem que podem ser fechados durante a noite, sem dizer nada a ninguém).

Então, ¿eu crio uma Ecath quieto?
Se. Ecaths não vai fechar. Apenas é o começo!

Por que eu deveria criar uma Ecath e não um blog ou outro dos muitos serviços existentes?
Ecaths é muito mais que um sistema de weblogs e além disso, esta pensado única e exclusivamente para o mundo acadêmico e a promoção da comunicação e construção do conhecimento entre professores e alunos. A menos que você estivesse procurando um blog pessoal o não seja um mestre/professor/educador, ecaths não será útil para suas necessidades.

Ecaths serve só para gerir Cadeiras na universidade?
Não. Na verdade, hoje quase 60% dos usuários pertencem a o ensino primário, secundário e terciário.

Eu testei o serviço e eu sinto que não tem muitas coisas que seriam úteis
Escreva para soporte@ecaths.com dizendo as coisas que você pensa deve incluir em seu serviço. É assim que chegamos à aplicação como é hoje e como foi construída, com a contribuição dos usuários.

Acabo de criar minha Ecath e não sei como começar.
Consulte nosso [Guia Rápido para começar](#). Dentro de minutos você será um Guru.

Podem fechar minha Ecath?
O único caso em que nós podemos fechar contas de usuários é que quando eles estão violando a [Política de Conteúdo](#).

Actualmente utilizo Moodle ¿Devo mudar para Ecaths?
O Moodle é um sistema excelente e bastante complexo concebido para dar cursos de e-Learning. Moodle não faz o que ecaths (dando um espaço de interação para qualquer professor, em poucos minutos). Ecaths não faz o que Moodle (não pretende fornecer cursos à distância). Enquanto as duas ferramentas podem ser forçadas a fazer o que outros estão pensadas originalmente concebido para facilitar diversas tarefas.

Atualmente uso o Moodle para minha Matéria. ¿Devo mudar para Ecaths?
Se. Ao menos deveria tentar ver se Ecaths torna mais fácil o trabalho com sua Web

Eu usei Ecaths no primeiro semestre e eu gostei. ¿Devo criar uma outra Ecath dar a mesma matéria no segundo semestre?
Não, você deveria [alterar o seu curso atual](#) para que os alunos comecem a criar as suas contas em seu Ecath, este já configurado no segundo semestre.

Publiquei meu Notícia em Ecath e quebrou a pagina, agora vejo todas os blocos desarmados
Isso geralmente acontece quando você faz Paste no editor de HTML que tenham sido copiados de um .doc (arquivo Word). A solução é nunca copiar as coisas diretamente no editor Ecaths traídas de Word, porque os documentos do Word importam estilos que os navegadores web não suportam gerando as páginas exibidas incorretamente. Mas isso não significa que você terá que digitar as coisas que você tem no Word. Leve seu texto no Word para um Block de notas, copie o texto do Block de Notas e Paste no editor da Ecaths. Isso limpará o estilo prejudicial.

Que acontece se isso não resolvesse o problema?
Escreva para soporte@ecaths.com detalhando o problema e nós vamos ajudá-lo imediatamente.

Foi publicado um documento em uma Ecath em que eu tenho os direitos de propriedade intelectual
Visite a nossa Seção XV de [violação de direitos autorais](#) para obter instruções sobre como proceder

Eu li este documento e ainda não consegui encontrar a resposta à minha pergunta
Escreva para soporte@ecaths.com detalhando a sua pergunta e nós vamos ajudá-lo imediatamente.

Ecaths © 2009 | [Termos e Condições](#) | [Política de conteúdo](#) | [Preguntas frecuentes](#)

ecaths.com é uma ferramenta em versão beta

ANEXO D - Gabarito dos testes

TESTE 1

QUESTÃO	ALTERNATIVA
1.	E
2.	B
3.	C
4.	C
5.	B
6.	A
7.	B
8.	C
9.	A
10.	C
11.	B
12.	A
13.	C
14.	C
15.	A

TESTE 2

QUESTÃO	ALTERNATIVA
1.	B
2.	B
3.	A
4.	A
5.	A
6.	B
7.	A
8.	A
9.	A
10.	B